

أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية

إعداد

آلاء عمر علي الذياب

إشراف

الدكتور مصطفى قسيم الهيلات

أستاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

22 / تشرين الثاني / 2014

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ٢٢ / ١١ / ٢٠١٤ م

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
- **الدكتور مصطفى قسيم محمد الهيلات** أستاذ مشارك في علم النفس التربوي علم نفس النمو	(مشرفا ورئيساً)	....
- **الدكتورة حنان عبد الحميد محمد العناني** أستاذ مشارك في دراسات الطفولة دراسات نفسية واجتماعية	(عضواً)	....
- **الدكتور عبد الله عيد قاسم الهباهبة** أستاذ مساعد في علم النفس التربوي قياس وتقويم	(عضواً)	....
- **الدكتور مروان طاهر الزعبي** أستاذ مشارك في علم النفس الإجتماعي والتنظيمي الجامعة الأردنية	(عضواً خارجيًا)	....

تعهد وإقرار

أنا الطالبة **آلاء عمر علي الذياب** الموقعة أدناه أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير، والتي بعنوان (**أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية**)، بإشراف الدكتور مصطفى قسيم الهيلات من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل جميع المسؤليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك، وأفوض جامعة البلقاء التطبيقية حق تصويرها كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات العلمية والبحثية والجامعات.

الاسم آلاء عمر علي الذياب

2014

٢٠٧٢

الإهـــداء

إلـــى الـــذين يســـعدهم نجـــاحي وارتقـــائي، إلـــى الـــذين يهـــدونني الـــدعاء ســـراً، إلـــى الـــذين أشكر الله لوجودهم في حياتي، إلى الذين دعموني بالقول والفعل.

إليـــك أبـــي... إلـــى ســـنوات تعبـــك وغربتـــك ودعمـــك وحبـــك، إلـــى اســـمك ودمـــك الـــذي أحمل، إلى كل لحظات الفخر التي منحتني لأنك أبي.

إليـــك أمـــي.. إلـــى عمـــرك وصـــحتك ونـــبض قلبـــك وأنفاســـك وقربـــك، إلـــى كـــل الأيـــام والليـــالي التـــي لـــم تبخلـــي بهـــا علـــيّ مـــن أجـــل راحتـــي وســـعادتي ومســـاندتي، إلى جمال وجهك ودفئ قلبك يا غالية.

إلـــيكم إخـــواني: أيمـــن، أشـــرف... يـــادفئ العمـــر وملجـــأ الـــنفس، إلـــى قلـــوبكم الرائعـــة والطيبة.

إلـــيكم أخـــواتي: ميســـون، لمـــى، ديمـــة، مهـــا، و وعـــد... يـــامن كنـــتم مصـــدر بســـمتي، ومنـــديل دمعتـــي، إلـــى قلـــوبكن التـــي تنـــبض بنـــبض قلـــب واحـــد، إلـــى روحكـــن الواحـــدة التـــي تعـــيش بأجســـاد مختلفـــة، إلـــى كـــل شـــيء تشـــاركنا فيـــه مـــن ضحكات وسهرات ودمعات.

إلى زوجي... الذي وقف دائماً بجانبي.

إلى قطع غالية من روحي ونفسي... راما، هاشم، آسر.

إلى كل من يهمه أمري ويسعده تقدمي...

إلى صديقاتي وزميلاتي وزملائي، وإلى كل طلبة العلم.

أهدي مجهودي المتواضع ممزوجاً بالحب والاحترام.

آلاء عمر علي الذياب

شكر وتقدير

الحمدلله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، كما يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، الحمدلله عدد ماكان ويكون، الحمدلله عدد الحركات والسكون، وخير الصلاة وأفضل التسليم على أفضل من سار على الأرض إلى يوم الدين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم الطاهر الأمين.

"لا يشكر الله من لا يشكر الناس".

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى الدكتور الإنسان "مصطفى الهيلات"، الذي لم يبخل بوقت أو جهد أو معلومة لإظهار الرسالة بصورتها النهائية، بالرغم من أجندته المزدحمة والمثقلة بالمواعيد، إلا أنه كان المدرس والمصحح والمنقح والمسدد، فبارك الله جهوده وجزاه عني خير الجزاء.

كما أقدم شكري وتقديري إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول هذه المناقشة ولإضافاتهم وتوجيهاتهم القيّمة ممثلين بـ: الدكتورة حنان العناني، والدكتور عبدالله الهباهبة، والدكتور مروان الزعبي من الجامعة الأردنية.

ولا أغفل عن تقديم الشكر والتقدير والإحترام لكلية الأميرة عالية الجامعية ممثلة بعميدها الدكتور محمد أبوسويلم، ولأعضاء الهيئة التدريسية، والموظفيين والزملاء.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق



أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية

إعداد

آلاء عمر علي الذياب

المشرف

الدكتور مصطفى قسيم الهيلات

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي/ علم نفس النمو

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر(Sternberg & Wagner, 1992) ومقياس هيثرتون وبوليفي (Heatherton& Polivy, 1991) لتقدير الذات، على عينة بلغت (74) متفوقة، و(228) منذرة أكاديمياً، في كلية الأميرة عالية الجامعية، في الفصل (الصيفي) للعام الجامعي 2013/ 2014م .

وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التفكير وتقدير الذات (الدرجة الكلية والأبعاد) ولصالح الطالبات المتفوقات أكاديمياً. كما

أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات (الدرجة الكلية والأبعاد) تبعاً لاختلاف التخصص والسنة الدراسية لدى الطالبات المتفوقات أكاديميا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات (الدرجة الكلية والأبعاد) تبعاً لاختلاف التخصص لدى الطالبات المنذرات أكاديمياً، ووجود فروق في تقدير الذات (الدرجة الكلية فقط) تبعا لاختلاف التخصص لدى الطالبات المنذرات أكاديمياً.

إضافة إلى ذلك، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات الأكاديمي والأساليب: (التشريعي، والقضائي، والهرمي، والتحرري)، وبين تقدير الذات الاجتماعي والأساليب (التشريعي، والهرمي)، وبين تقدير الذات الجسمي والأساليب (التشريعي، والتنفيذي) وبين تقدير الذات الكلي والأساليب (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي) عند الطالبات المتفوقات. إضافة إلى ذلك، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات الاجتماعي والأسلوب التقليدي، وعلاقة إيجابية بين تقدير الذات الأكاديمي والأسلوب المحلي، وعلاقة إيجابية بين تقدير الذات الجسمي وجميع أساليب التفكير باستثناء الأسلوب التقليدي والمحلي، وعلاقة إيجابية بين تقدير الذات (الدرجة الكلية) والأسلوب التشريعي والتنفيذي والخارجي عند الطالبات المنذرات.

وتوصي الباحثة بضرورة الاهتمام بمفهوم تقدير الذات لما له من علاقة بالتحصيل الدراسي، كما توصي بالاهتمام بطرق التدريس والأنشطة التي من شأنها تنمية أساليب التفكير التي لها علاقة بتقدير الذات.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات، أساليب التفكير، الطالبات المتفوقات، الطالبات المنذرات في كلية الأميرة عالية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

يشهد العالم انفجاراً معرفياً شاملاً في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية، والتقنية، والعلمية، وغيرها، وذلك في عالم تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، بشكل لم يسبق له مثيل، وتتعقد فيه المشكلات في مختلف جوانب الحياة، ويرى التربويون أن هذا التطور يفرض واجبات على المختصين تتمثل في كيفية إعداد أفراد المجتمع لمواجهة تحديات المستقبل ومشكلاته، واستثمار قدراتهم وطاقاتهم بصفتهم ثروة بشرية لا تقل أهمية عن الثروات الطبيعية في بناء المستقبل المزهر. وتتحمل المؤسسات التربوية مسؤولية إعداد الأجيال والنهوض بهم وتنمية قدراتهم المختلفة وتوجيهها الوجهة الصحيحة، حيث تجاوزت المؤسسات التربوية الحديثة هدفها التقليدي المتعلق بالتحصيل الدراسي فقط ليصل إلى تنمية الفرد في جميع جوانب شخصيته ومنها تحصيله.

إن موضوع التحصيل الدراسي يستأثر كأحد أهم عناصر التعليم باهتمام الخبراء والباحثين التربويين، خاصة العوامل التي تسهم بصورة مباشرة في تباين مستويات تحصيل الطلبة، التي تم تصنيفها عند أغلب التربويين ضمن فئات ثلاث، هي المومني (1991):

1- عوامل شخصية: وتضم القدرات، والميول، والاهتمامات، والدوافع وأنماط التعلم وأنماط الشخصية وأنماط وطرق التفكير.

2- عوامل أسرية: وتشمل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، وحجم الأسرة واتجاهات الوالدين نحو التعليم ونظرة المجتمع إلى التعليم، إلخ.

3- عوامل تربوية خاصة بالبيئة التعليمية: مثل مستوى تأهيل المعلمين، والمكان الذي يتم التعلم فيه والمرافق التربوية، وأساليب التعليم والمناهج، إلخ.

وكانت دراسة الإنجاز والتحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه محور الدراسات التربوية حيث الاهتمام بدراسة العلاقات الارتباطية بين الإنجاز وكل من الذكاء والدافعية، والميل والاستعدادات، وفي الآونة الأخيرة اتجهت الدراسات لدراسة العلاقات الارتباطية بين الشخصية وكل من الذكاء والميول، والدافعية والاستعداد (الكحلوت، 1991)، فأخذ الباحثون بدراسة العوامل غير العقلية التي يمكن أن تسهم في الإنجاز الدراسي إذ أخذ هذا الاتجاه ثلاثة محاور أساسية تمثلت في الاستعداد للتعلم، والميل، والمثابرة (عبد الخالق، 1983).

إن أسلوب التفكير من بين هذه العوامل التي اهتم بها التربويون؛ حيث يعد تورنس Torrance أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير، وأشار إلى أن لكل فرد أسلوبه المفضل والخاص به في التفكير، وهو يتجلى في ميل الفرد لاستخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، وتتمثل مهمة النصف الأيسر في معالجة المعلومات المتعلقة بالمهمات اللغوية بطريقة منطقية وكلية، فيما تتمثل مهمة النصف الأيمن في معالجة المعلومات المتعلقة بالإدراك وضبط العضلات بطريقة تحليلية مجزئة (العتوم، 2007).

ويعرف ستيرنبيرغ (2004) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، أو المهمات المختلفة، وأنه ليس قدرة يمتلكها الفرد، وإنما بروفيلاً من الأنماط؛ فقد يكون الشخص ذا قدرة على التفكير الإبداعي ولكنه لم يستخدم الأسلوب المناسب للتعبير عن هذه القدرة

فيظهر هذا الشخص وكأنه لا يمتلك هذه القدرة، لأنه في الحقيقة لم يظهر هذه القدرة بالشكل الصحيح. وإن المهم لإنجاز المهمة ليس القدرة إنما التناسب بين نمط الفرد والمهمة التي يواجهها، فالتمييز بين الأفراد في القدرات هو تمييز كمي، بينما التمييز بين الأفراد في الأساليب هو تمييز نوعي أي مدى تفضيل الفرد لأسلوب معين دون غيره.

وتعد نظرية حكومة الفرد العقلية لستيرنبرغ (Sternberg's theory of mental self-government) من أكثر النظريات رواجاً وقبولاً من علماء النفس التي تناولت أساليب التفكير، وهذه النظرية تشبه تفكير الأفراد بتفكير الحكومات من حيث الوظيفة، والشكل، والمستوى، والمجال، والنزعة، ولكل بعد من هذه الأبعاد مستويات؛ حيث قسّم ستيرنبرغ أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوباً تندرج ضمن خمسة مجالات تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الأسلوب وطريقة التفكير، وهي على النحو الآتي (ستيرنبيرغ، 2004):

أولاً: الجانب الوظيفي للسلطة: ويشمل ثلاثة أساليب من حيث الوظيفة التي تؤديها السلطة:

الأسلوب التشريعي Legislative، والأسلوب التنفيذي Executive، والأسلوب القضائي Judicial.

ثانياً: الجانب الشكلي للسلطة: ويشمل أربعة أساليب من حيث الشكل الذي قد تأخذه السلطة، وهي: الأسلوب الملكي monarchical، والأسلوب الهرمي hierarchical، وأسلوب الأقلية oligarchic، والأسلوب الفوضوي anarchic.

ثالثا: جانب مستوى السلطة: ويشتمل على أسلوبي تفكير، هما:

الأسلوب الشامل (العالمي) global، والأسلوب المحلي local.

رابعاً: جانب مدى السلطة: ويشتمل على أسلوبي تفكير، هما:

الأسلوب الداخلي internal، والأسلوب الخارجي external.

خامساً: جانب النزعة إلى السلطة: ويشتمل على أسلوبي تفكير، هما:

الأسلوب الليبرالي التحرري liberal، والأسلوب المحافظ Conservation.

تتمحور الفكرة الرئيسة لنظرية حكومة الفرد العقلية حول أشكال الحكم التي نراها؛ إذ هي ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، فهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم أفكارنا، ويتوازى تنظيم الفرد مع تنظيم المجتمع في العديد من الأشياء، فالمجتمع بحاجة إلى أن يحكم نفسه، كما يحتاج الأفراد إلى أن يحكموا أنفسهم، والأفراد يحتاجون إلى تقرير أولوياتهم ومصادرهم والاستجابة لتغييرات العالم كما تحتاج الحكومة إلى ذلك، بالإضافة إلى أن هناك عقبات في تغيير الحكومة، لذا هناك عقبات في التغيير من أنفسنا (Sternberg, 2003).

إن معرفة الفرد لأساليب تفكيره وحدها لا تكفي للنجاح في الحياة بشكل عام أو في المجال الأكاديمي؛ إذ لا بد من أن يرافق ذلك جوانب أخرى تتعلق بالجوانب النفسية والانفعالية التي تعد عاملاً رئيساً في نجاح الطالب وتفوقه الأكاديمي. ويشير جولمان (2000) في هذا الصدد إلى أن من أكثر العوامل النفسية المهمة التي ترتبط بالتفكير وأساليبه والتفوق الأكاديمي والتحصيل الدراسي تقدير الذات والذكاء الانفعالي. ويؤكد أيدنس (Edins, 2009) أن 80 % من نشاط الدماغ يرتبط بتقدير الذات والانفعالات والطموح.

يعد تقدير الذات أحد الموضوعات الأكثر جاذبية للباحثين؛ لأنهم يعتقدون أنه متنبئ بالكثير من المتغيرات ذات الصلة كالتحصيل الدراسي، والسلوك، والصحة النفسية، كما يمكن أن ينطبق على أبعاد خاصة أو عامة في حياة الفرد؛ ومن أمثلة انطباقه على الحالات الخاصة تعبير الفرد الإيجابي الآتي: أعتقد أنني كاتب جيد وأشعر بالسعادة لأني كذلك، أو تعبير الفرد السلبي الآتي:

أعتقد أنني كاتب غير جيد وأشعر بالانزعاج لأني كذلك، أو ربما ينطبق على الحالات العامة، ومن أمثلة ذلك تعبير الفرد: أعتقد أنني شخص غير جيد، وأشعر بالانزعاج جراء ذلك، وأعتقد أنني شخص جيد وأشعر بالسعادة حول ذلك (The American Heritage Dictionary of the English Language, 2000).

ظهر مفهوم الذات لأول مرة في عام (1657) وعلى يد جون ملتون (Jhon Milton) لكنه لم يقم بتحديد معالمه النفسية، وفي نهايات القرن التاسع عشر ظهر مفهوم تقدير الذات كمفهوم نفسي على يد العالم وليم جيمس (William James)؛ إذ حدّد الفرد فيما إذا كان أكثر أو أقل وعيا بذاته من خلال تقسيمه للذات إلى الذات العارفة والذات المعروفة، وفي أواخر الخمسينات بدأ مفهوم الذات بالظهور في الأدب النفسي، وسرعان ما أخذ مكانة بين المصطلحات الأخرى في كتابات الباحثيين والعلماء في نظرية الذات (Kernis, 2008).

وبدخول الألفية الثالثة أصبح مفهوم تقدير الذات نظرا لأهميته في جميع مجالات حياة الأفراد من أكثر ثلاثة مصطلحات تتكرر في الأدب النفسي (Rodewalt& Tragakis, 2003).

وعرف زيلر (Ziller, 1973) تقدير الذات بأنه القيمة التي يعزوها الفرد لنفسه بالمقارنة مع الآخرين.

وعرف روزنبيرغ (Rozenberg, 1989) تقدير الذات على أنه التقويم الذي يقوم به الفرد نفسه، ويحتفظ به لنفسه، ويعبر عن الاستحسان أو الرفض (اتجاهات الفرد نحو نفسه بشكل إيجابي، أو سلبي). وعرف كوبر سميث (Coopersmith, 1998) تقدير الذات بأنه مجموعة من المعتقدات والأفكار والاتجاهات يستدعيها الفرد عندما يواجه الآخرين.

ويشير تقدير الذات إلى موقع الفرد في تقييم نفسه إيجابا أم سلبا بطريقة غير واعية، ولا ينبغي التركيز على تقدير الذات العالي والمتدني، بل ينبغي التركيز على تقدير الذات الصحي، ومن هنا فإنه يمكن التمييز بين مستويات تقدير الذات بطريقة مختلفة، فقد صنف تقدير الذات إلى ثلاثة مستويات، هي: تقدير الذات المتدني، وتقدير الذات العالي الهش، وتقدير الذات العالي الصحي، ووجد أن الأفراد من ذوي تقدير الذات المتدني والعالي الهش كانوا أكثر ميلاً لنهج سلوك الدفاع اللفظي (Verbally Defensive) من الأفراد ذوي تقدير الذات العالي الصحي (Kernis, 2008).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن تباين مستويات التحصيل بين الطلبة قاد التربويين والباحثين والخبراء إلى العمل الدؤوب لمعرفة الأسباب الكامنة وراء هذا التباين، وقد أشارت نتائج البحوث إلى أن لأنماط التفكير وتقدير الذات دورا ليس فقط في تحصيل الطلبة وتقدمهم الأكاديمي، بل في تميزهم وإبداعهم. وعليه، فسوف تحاول الدراسة الحالية تأكيد نتائج البحوث هذه سواء إيجابا أم سلبا من خلال دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية، وتحديدا سوف تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أساليب التفكير بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المنذرات أكاديميا باختلاف السنة الدراسية؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المنذرات أكاديميا باختلاف التخصص الدراسي؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات أكاديميا باختلاف السنة الدراسية؟

6- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات أكاديميا باختلاف التخصص الدراسي؟

7- ما العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

8- ما العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرّف:

- الفروق في أساليب التفكير وتقدير الذات بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية.
- الفروق في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات أكاديميا باختلاف السنة الدراسية والتخصص.
- الفروق في تقدير الذات بين الطالبات المنذرات أكاديميا باختلاف السنة الدراسية والتخصص.

- العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من حداثتها وأصالتها؛ إذ تفتقر البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص _في حدود علم الباحثة_ إلى دراسات بحثت مشكلة الدراسة الحالية ومتغيراتها مجتمعة، وتحديدا تأتي أهمية الدراسة من جانبين، جانب نظري وجانب عملي، وهما كما يأتي:

تأتي الأهمية النظرية بما وفرته الدراسة من أدب تربوي ودراسات سابقة حول متغيرات الدراسة (أساليب التفكير وتقدير الذات)، يمكن للمهتمين والباحثين والتربويين الرجوع إليه. فيما تأتي الأهمية العملية من خلال ما يأتي:

- من المؤمل أن تقدم نتائج الدراسة الحالية تصورا واضحا للمدرسين والمربين عن أساليب تفكير الطالبات، الأمر الذي ينعكس على ضرورة اختيار المدرسين والمربين الأسلوب الأمثل في التعامل معهن، كما تعد معرفة أساليب التفكير للطالبات سواء المتوفوقات والمنذرات أكاديميا مدخلا مهما للمدرسين لاختيار أفضل استراتيجيات التدريس التي تتناغم وأساليب التفكير لدى الطالبات للوصول إلى التعلم الفعال، الذي بدوره ينعكس على أداء الطالبات وتحصيلهن، كما يمكن أن تساعد معرفة أساليب التفكير المرشدين والإدارات التربوية في وضع الخطط الإرشادية والبرامج لمساعدة الطالبات على زيادة قدراتهنّ وإنجازهنّ وتكيفهنّ وتغلبهنّ على المشكلات التي تواجههن.
- من المؤمل أن تقدم الدراسة الحالية تصورا واضحا عن مستوى تقدير الذات لدى الطالبات، ومن ثَمّ العمل بناءً على النتائج المتوقعة سواء أشارت النتائج إلى مستوى منخفض أو مرتفع من تقدير

الذات، لا سيما وأن المستوى المرتفع من تقدير الذات يعد أحد المؤشرات الدالة على التوافق الدراسي والمهني كالتحصيل الدراسي والتكيف الإيجابي والثبات الانفعالي والإبداع.

- إن معرفة أساليب التفكير ومستوى تقدير الطالبات لأنفسهن يجعل الطالبات على وعي بأنفسهن ومن ثَمّ، يتشجعن ويندفعن لكي يتدربن على تنمية أنفسهن الأمر الذي ينعكس على تحصيلهن الدراسي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

أساليب التفكير Thinking Styles : يعرف ستيرنبيرغ (2004) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، أو المهمات المختلفة، وأنه ليس قدرة يمتلكها الفرد، وإنما بروفيلاً من الأنماط. **وتعرف أساليب التفكير إجرائيا** بالدرجة التي ستحصل عليها الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً على مقياس ستيرنبيرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1992) المستخدم في الدراسة الحالية. وتختلف درجة كل أسلوب باختلاف عدد الفقرات المنتمية لذلك الأسلوب.

تقدير الذات Self_ Esteem: يعرف هيثرتون وبوليفي (Heatherton& Polivy, 1991) تقدير الذات بأنه الطريقة التي يقيّم الفرد بها نفسه من حيث إدراكه لكفاءتها وأهميتها، **ويعرف تقدير الذات إجرائيا** بالدرجة التي ستحصل عليها الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً على مقياس هيثرتون وبوليفي (Heatherton& Polivy, 1991) المستخدم في الدراسة الحالية، بعد ترجمته ومواءمته للبيئة الأردنية من قبل الباحثة، حيث يضم ثلاثة أبعاد، هي: (تقدير الذات الأكاديمي، والاجتماعي، والجسمي)، ويتراوح مدى الدرجات على كل بعد وفقا لعدد فقراته.

الطالبات المتفوقات أكاديمياً Outstanding Students: هن الطالبات الحاصلات على معدل تراكمي 3.65 فأكثر من 4 درجات.

الطالبات المنذرات اكاديمياً Under Probation Students: هن الطالبات الحاصلات على معدل تراكمي أقل من 2 من 4 درجات، فاستحققن بذلك الإنذار الأكاديمي.

حدود الدراسة ومحدداتها: سوف تحدد نتائج الدراسة فيما يأتي:

- حدود زمانية، وتتمثل في الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي 2013/ 2014م
- حدود مكانية، وتتمثل في كلية الأميرة عالية الجامعية في مدينة عمان/ الأردن.
- محددات العينة، وتتمثل في الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً من مستوى البكالوريوس في كلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.
- محددات أدوات الدراسة المستخدمة، وخصائصها السيكومترية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بالتحصيل الدراسي وأساليب التفكير وتقدير الذات، كما يتناول الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التفكير وتقدير الذات.

التحصيل الدراسي:Academic achievement

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات المثيرة للجدل منذ بداية القرن الماضي، وقد كانت العوامل الأكثر تأثيراً في التحصيل الدراسي هي نقطة الجدل والخلاف بين الباحثين، فمنهم من أرجعه إلى عوامل موروثة أي عوامل فرديةٌ لها علاقة بذكاء الفرد وقدراته، ومنهم من عزاه إلى البيئة والعناصر المتباينة التي تحتويها، ومنهم من قال إن التحصيل الدراسي حصيلة تفاعل العوامل الوراثية والبيئية معاً (حمادة، 2010).

إن الهدف الأساسي للتحصيل الدراسي هو متابعة ما يكتسبه الطلبة من معلومات خلال العام الدراسي والخبرات التي تعلموها من المناهج والمواد الدراسية المقررة لهم، ويهدف التحصيل الدراسي أيضاً للتوصل إلى معلومات كمية ونوعية عن المستوى الدراسي للطالب، كما يساعد الطالب على تحديد الصورة المتوقعة لأدائه والنتائج التي من الممكن أن يحصدها (رمزي، 1986).

لقد أولى المعنيون بالعملية التعليمية اهتماماً بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية في حياة الطالب، ولما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة؛ إذ يعدُّ التحصيل معياراً أساسياً لمعظم القرارات المتعلقة بالطالب والمنهاج والعملية التعليمية، كما يتم بموجبه تعرّف مقدار تقدم الطلبة في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة، وكذلك في اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم،

بالإضافة إلى ذلك فإن التحصيل الدراسي بجوانبه المعرفية والوجدانية يؤثر في تشكيل شخصية الطالب، ويحدد درجة المكانة الدراسية، والاجتماعية له (السدحان، 2004).

ولم يقتصر الاهتمام بالتحصيل الدراسي على الناحية التعليمية فقط؛ إذ اهتمت المؤسسات التربوية به كونه مؤشراً على مدى تقدمها نحو الأهداف التربوية، فالتحصيل يقيس نتاجات التعليم التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها. وعلاوةً إلى ذلك، فإن المؤسسات التربوية تحرص على بلوغ طلبتها مستوى عالياً من التحصيل؛ لأن مستوى التحصيل يدل على كفاية تلك المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها (حمادة، 2010).

ويشير غابلن، المشار إليه في رمزي (1986) إلى أن التحصيل الدراسي هو مستوى معين من الإنجاز أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يتم تقييمه من قبل المدرسين أو باستخدام الاختبارات المقننة أو الاثنين معاً.

يعد موراي، كما ورد في النشواتي (1993) أول من لفت النظر إلى الإنجاز بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية. وقد حدد عدداً من الحاجات دعاها حاجات عالمية، تتوفر لدى الأفراد جميعهم بغض النظر عن الجنس أو العرق أو العمر، وكانت الحاجة إلى الإنجاز من بين الحاجات العالمية التي أقر بوجودها، وعرفها بمجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة.

أما جود، المشار إليه في الداهري والكبيسي (2000) فقد عرف التحصيل الدراسي بأنه براعة في الأداء في مهارة ما أو مجموعة من المهارات.

ويعرف أبو هاشم (2003) التحصيل الدراسي بأنه الأداة التي يستخدمها التربويون لتقييم مستوى أداء الطلبة في الموضوعات الدراسية المختلفة، والذي يمكن قياسه عن طريق الاختبارات أو

تقديرات المعلم، ويعد رصد التحصيل الدراسي من أبرز الوسائل المستخدمة في تمييز الأذكياء والموهوبين؛ حيث يعبر مستوى التحصيل عن مستوى النشاط العقلي في فهم واستيعاب وتحليل المادة العلمية التي درسها، ومن مظاهر التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الدراسية المختلفة.

ويعرف السدحان (2004) التحصيل الدراسي بأنه: "مقدار ما تعلمه الطالب في المدرسة معبراً عنه بالتقدير الذي يناله في امتحان نهاية العام الدراسي، وهو يعكس مستويات تحصيلية متباينة".

ويعرف حمادة (2010) التحصيل بأنه معلومات وصفية تبين مدى ما تعلمه الطلبة بشكل مباشر من محتوى المادة الدراسية؛ وذلك من خلال الاختبارات التي تطبق على الطلبة خلال العام الدراسي لقياس مدى استيعابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات.

وهنالك عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي، منها عوامل داخلية، وهي الخصائص المعرفية والنفسية للطالب التي تميّزه عن غيره، والعوامل الخارجية، وهي البيئة المحيطة بالطالب، ولهذه العوامل دور في نجاحه أو فشله، ومن أهم العوامل الداخلية الدافعية، ومفهوم الذات والذكاء، وعادات العقل، والقدرات المعرفية، وامتلاكه قدرة السيطرة على انفعالاته وضبطها وتوجيهها، أمّا العوامل الخارجية فمن أهمها المؤسسة التربوية وتأثيرها إيجاباً، أو سلباً في الطالب، ومدى الأهمية والاهتمام التي تعطيه للطالب، ومستوى التكيف النفسي لديه (عدس، 1999).

أهمية التحصيل الدراسي

بسبب دور العلم الكبير والفعال في حياة الأفراد والمجتمعات على جميع المستويات، وفي مختلف الاتجاهات برزت الحاجة إلى العلم والتحصيل الدراسي ومتابعته، فالتحصيل الدراسي مهم، وفوائده تظهر على شخصية الفرد. وقد ساعد التحصيل الدراسي الفرد على الارتقاء تصاعدياً ليكون

مؤهلاً للحصول على مكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات؛ فالكليات العلمية تعد الطلبة لمهن ما زالت تحتل قمة الهيكل المهني، وهي بحكم أهميتها على جميع الصعد تجعل الطلبة أكثر إصراراً وإقبالاً عليها .

إن الطلبة عندما يكونوا متفوقين في تحصيلهم الدراسي وتكون لديهم القدرة على الفهم العميق والقدرة على التحكم وحل المشكلات يكون لدى المجتمع خبرات جديدة قادرة على التعامل مع المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والفعالة؛ لذا كان لا بد من الإشارة إلى الأهمية التي يحظى بها المجتمع من التحصيل الدراسي.

ويؤكد ستيرنبيرغ (2004) في هذا الصدد أن القدرات العقلية لا تفسر سوى (20%) من التباين في التحصيل والأداء الدراسي بين الطلاب، وأن (80%) من التباين بين الطلاب في الأداء المدرسي يعود لعوامل أخرى قد يكون لأساليب التفكير جزء كبير منها.

أساليب التفكير: Thinking Styles

لقد أولى علم النفس وبعض العلوم الأخرى في الحياة التفكير دوراً رئيساً؛ لأن مهمة التفكير تكمن أهميتها في التوصل إلى حل المشكلات النظرية والعملية التي تواجه الإنسان، ويتعرض لها بشكل متكرر مما يجبره ويشجعه دائما على البحث الدائم والمستمر والمتكرر عن الحلول والأساليب المثالية والناجحة والتفكير الناجع والمفيد، والذي يساعد على التقدم والتفوق المستمر.

وقد أولت المدارس التفكير والقدرة على التفكير اهتماما كبيراً ممل جعله من أكثر الأهداف التي تسعى المدارس إلى تحقيقها؛ لذا فقد ركّزت التربية الحديثة على المعلمين، واهتمت بهم وبتدريبهم على القدرة على حل المشكلات ليتصبح لديهم المقدرة على التعامل السليم مع المواقف.

كما أن للمدرسة وطريقتها واستراتيجياتها التي تتعامل بها مع طلابها أثراً في توجيه عمليات التفكير عند الطلبة وتنظيمها وفي التأثير في أنماطهم المعرفية؛ لذا يجب أن تطرح مشروعات وأنشطة تتلاءم مع إمكانات الطلاب في المدرسة لتحفزهم على التفكير السليم، وتطور ما لديهم من قدرات عقلية، وتتعرف نمط التفكير لكل طالب بهدف الاستجابة لجميع الأنماط من خلال توفير خبرات تعليمية تتناسب وكل طالب (الدردير، 2004).

وقد تحدث سقراط عن أهمية استخدام التفكير في إدراك جوهر الأشياء وعدّه أساساً من الأسس التي تمكّن الفرد من التوصل إلى الحقيقة، التي تؤدي بدورها إلى السعادة، ويتجلى ذلك في مقولته المشهورة (اعرف نفسك بنفسك). كما حاول سقراط عن طريق مناقشاته مع عامة الناس والعلماء أن يولد الأفكار ويستنبط الأحكام، وذلك عن طريق التفكير(حبيب، 1996).

وبما أن التفكير في أبسط صورة يتمثل في أنه وظيفة الدماغ، فقد يكون من الأهمية التعرض للمكان الذي يحدث فيه التفكير، ألا وهو الدماغ: وهو الجزء الأهم في جسم الإنسان؛ حيث أنه المسؤول عن كل ما يحدث في الجسم من عمليات معرفية وحركية؛ حيث إنه يزن الدماغ 2% من وزن الجسم، ويستهلك 20% من وزن طاقة الجسم، 20% من الأكسجين للجسم، يتكون الدماغ من نوعين من الخلايا: الغروية وهي المسؤولة عن تغذية الخلايا العصبية، والنوع الآخر هو الخلايا العصبية وهي المسؤولة عن التفكير، كما يتكون الدماغ من نصفي كرة: أيمن وأيسر مرتبطين بألياف عصبية، يعالج كل منهما أمورا مختلفة، ويمكن استخدام الجانبين معاً. يغلف النصفين ما يسمى بالقشرة الدماغية، وهو غطاء سميك يشبه قشرة البرتقالة لكنه مليء بالتلافيف. ويتأثر الدماغ بالعديد من الأمور، منها: الغذاء، فهو يتأثر بالسكر والبروتين ثم الكربوهيدرات، وتعد الموسيقى والعواطف عوامل مهمة جداً من أجل نمو الدماغ، ولا يمكن غض الطرف عن ذلك الدور الذي تلعبه البيئة

الغنية بالمثيرات التي تعد مناسبة لنموه. وللدماغ مبادئ عمل ونورد بعضا منها للذكر لا للحصر: فهو نظام حي، ونام، واجتماعي، ويقوم بالبحث عن المعنى من خلال الأنماط، والعواطف مهمة بالنسبة للدماغ في تشكيل الأنماط،ويدرك الدماغ وينظم الكل والجزء تلقائيا، وكل دماغ فريد في تنظيمه، وأخيراً يحتاج الدماغ إلى استثارة وتحدٍّ، ولكنه يعاق بالإحباط والتهديد (عبيدات، أبو السميد، 2005).

مفهوم أساليب التفكير

تحدث الكثير من العلماء عن مفهوم أساليب التفكير، وقدموا تعريفات متعددة، ومن أبرز تلك التعريفات تعريف ستيرنبيرغ Sternberg القائل إن أساليب التفكير هي مجموعة من الاستراتيجيات والطرق التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وإنجاز المهمات والمشروعات، وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، وأنه ليس قدرة يمتلكها الفرد، وإنما بروفيلا من الأنماط، وأن المهم لإنجاز المهمة ليس القدرة إنما التناسب بين نمط الفرد والمهمة التي يواجهها (ستيرنبيرغ، 2004).

بروفيل التفكير

هو نمط التفكير العام لدى الأفراد، الذي يقع ضمن أربع أبعاد، هي: التفكير المسطح، والتفكير أحادي البعد وثنائي البعد وثلاثي البعد(Delisi, 2002).

ويجدر هنا الإشارة إلى العلماء الذين سبقوا ستيرنبرغ بالحديث عن أساليب التفكير: فروم (Fromm) ودلي بوير وكونز(Deboeer& Coetzee) ومورفي (Morphy) وهاريسون وبرامسون (Harrison& Bramson) ومارزانزو وآخرون (Mazano,etal) وجابنس (Gubbins) وكوستا (Costa) وبرسيسن (Presseison) وهيرمان (Herman) Sternberg & Gricorenko, (1997).

مفهوم التفكير

لقد اختلفت وجهات النظر التي تحدثت وحاولت تعريف التفكير، وتشير كلمة التفكير إلى كثير من أنماط السلوك المختلفة، من هنا يتبين أنه من الصعب تعريف التفكير أو تحديد تعريف معين له يشتمل على طبيعة التفكير ومهماته ووسائله ونتائجه وتحديد المظاهر التي يتمثل فيها.

التفكير في اللغة

يعرف معجم لسان العرب التفكير، بأنه إعمال الخاطر في الشيء، ويعرفه المعجم الفلسفي بأنه إعمال العقل في الأشياء للوصول إلى معرفتها (حبيب، 1996). وفكّر: مارس نشاطه الذهني، اعمَل العقل تبصراً. وتفكير: عمل العقل الذي يفحص ما يجول فيه من أفكار وخواطر وصور وينظر إليها ملياً ويقابل بينها. وإعمال العقل في قضية بغية التوصل إلى حلها (أبو عمر وآخرون، 2005).

التفكير في اللغة يشتق من (فكّر)، وهو إعمال الخاطر في الشيء، والتفكير اسم التفكير وهو التأمل (ابن منظور،1970).

التفكير اصطلاحاً، وبعض التعريفات المتعلقة بالتفكير

التفكير هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك. وهو كل تدفق أو مجرى من الأفكار، تحركه أو تستثيرة مشكلة أو مسالة تتطلب الحل، كما أنه يقود إلى دراسة المعطيات وتقليبها وتفحصها بقصد التحقق من صحتها، ومعرفة القوانين التي تتحكم فيها والآليات التي تعمل بموجبها (Lipman, 1985).

ويعرف حبيب (1996) التفكير بأنه: عملية عقلية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر، والتجريد، والتكييز، والمقارنة، والاستدلال. وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيداً.

في حين يعرفه جروان (2002) بأنه عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية، والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

ويفترض دي بونو (de Bono,1993) أن التفكير هو اكتشاف للخبرة بقصد التوصل إلى هدف يتمثل في الفهم واتخاذ القرار، والتخطيط، وحل المشكلات، والحكم على الشيء.

ويرى كام (Cam) كما ورد في البدارين (2003) أن التفكير هو الانعكاس الواعي للواقع من حيث الخصائص، والروابط، والعلاقات الموضوعية التي يتجلى فيها؛ أي الانعكاس لتلك الموضوعات التي لا يطالها الإدراك الحسي المباشر.

وترى كوستا (Costa)، كما ورد في العتوم (2007) أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار؛ من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.

أما التفكير كسلوك فهو سلوك منظم مضبوط وموجه، له وسائله الخاصة في المستوى الرمزي وله طرائقه في تقصي الحلول والحقائق في حال عدم وجود حل جاهز، وهو أيضاً سلوك عقلي يخضع لعملية الضبط والتوجيه في انتخاب العناصر والرموز في مجال الفكرة، وضبط هذه الرموز والعناصر المفيدة ذات العلاقة بالمشكلة (إبراهيم، 1997).

وكعملية عقلية فالتفكير هو إحدى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات (حبيب، 1996).

أما التفكير من خلال علاقته بالذاكرة فقد عرفه إدوارد بوهو(Edward Bahoo) في كتابة آلية العقل بأنه تدفق للنشاط من منطقة إلى أخرى على سطح الذاكرة، وهو تدفق مجهول بشكل كامل ويتبع حدود سطح الذاكرة (ديبونو، 1989).

فيما عرفه ليبمان (Lipman, 1985) بأنه تدفق أو توردّ غير منتظم أحياناً من الأفكار والصور والانطباعات العالقة بالذهن، وتدور حول مسالة ما من أجل حلها.

مفهوم أساليب التفكير

إن أسلوب التفكير هو طريقة الفرد في استدعاء المعارف، والخبرات، وتنظيمها وتخزينها؛ بهدف توظيفها في تذليل العقبات التي تصادفه؛ حيث يتوقف عليها نجاح الفرد أو فشله في حياته (طافش، 2004).

وتشير أساليب التفكير (Thinking Styles) إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد. وقد كان "تورنس" Torance أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير، وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات؛ حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة، وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير(العتوم، 2007).

كما يؤكد ستيرنبرغ (2004) أن الفرد يمتلك أكثر من أسلوب للتفكير مما يتيح له المجال في التعامل مع مختلف جوانب الحياة؛ إذ إن الأسلوب المستخدم من قبل الفرد في التعامل مع الموضوعات الأدبية يختلف عن أسلوبه في مواجهة المسائل الحسابية. كما يشير سترنبرغ أيضاً إلى

أن أساليب التفكير لدى الفرد تختلف باختلاف الأدوار التي يقوم بها، ويؤكد سترنبرغ أيضاً أن نجاح الطلبة أو فشلهم في التعليم إنما يعزى إلى الطرق والأساليب المستخدمة من قبل المعلمين ومدى ملاءمتها لأساليب تفكير الطلبة.

أما هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 2002) وزملاؤهم فيعرفون أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو عن بيئته وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات.

يعرف جرجورنكو وستيرنبرغ (Sternberg& Grigorenko, 1997) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير واستخدام القدرات أو الذكاءات في الأعمال.

وبناءً على هذا التعريف، فإن أسلوب التفكير ليس قدرة وإنما هو تفضيل، وهذا يعني أن لدى كل فرد مساحة واسعة من أساليب التفكير المختلفة والمتنوعة، وكذلك القدرة على تنويعها لتلائم المهمات والمواقف التي نحن بصدد التعامل معها. على سبيل المثال، فإن الأسلوب الذي نستخدمه في حل المسائل الحسابية يختلف عن أسلوب التعامل مع المسطحات الهندسية، وكذلك الأساليب التي نستخدمها في معالجة الموضوعات العلمية، وأن هذه الأساليب تتنوع عبر مسيرة حياتنا(ستيرنبرغ، 2004).

وأسلوب التفكير كما يراه "ادلر" هو أسلوب الحياة؛ حيث يفترض أدلر أن نمط الحياة هو مبدأ النظام الذي تمارس شخصية الفرد بمقتضاها وظائفها، ويرى بأنها الكل الذي يفسر لنا تفرد الإنسان؛ أي أن لكل شخص نمط حياة لا يماثله فيه أحد (العتوم، 2007).

نظريات أساليب التفكير:

نظرية مندكس Mendex:

تشير نظرية مندكس إلى أن أسلوب التفكير هو عبارة عن الطرق التي يقوم الفرد باستخدامها في معالجة المعلومات، وفي اكتساب الخبرات، والمعارف المختلفة، بالإضافة إلى التعبير عن الذات. ويقول مندكس إن أصحاب الجانب الدماغي الأيسر يتميزون بأسلوب تفكيري تحليلي وتتميز شخصياتهم بالبرود العاطفي، وعلى الصعيد الآخر فإن أصحاب الجانب الدماغي الأيمن ذوو أسلوب تفكير حدسي، وتتميز شخصياتهم بالدفءالعاطفي(البدارين، 2003).

نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison& Bramison):

أكدت هذه النظرية أن هناك خمسة أساليب هي فئات أساسية للإحساس بالآخرين والعالم، وهذه الأساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العملي، التفكير التحليلي. ويعتبر الأسلوب التحليلي هو الأكثر انتشارا، أما الأسلوب الأقل انتشارا فهو الأسلوب التركيب (Harrison & Bramson, 2002).

نظرية برسيسن Pression:

صنفت هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية وعمليات مركبة؛ وتتضمن العمليات الأساسية العمليات الآتية: السببية والتصنيف وإدراك العلاقات والتحويلات واكتشاف السمات الفريدة والمميزة، أما العمليات المركبة فتتضمن: التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وهذه العمليات تعتمد على العمليات الأساسية وكل عملية تفكير مركبة تستخدم في أدء وظيفة معينة من خلال الاستعانة بالعمليات الإساسية، ويترتب على ذلك الوصول إلى ناتج معين، ويوضح هذا النموذج أن عملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار، وتؤدي إلى

التفكير الناقد، ثم يأتي في النهاية التفكير الإبداعي الذي يكون في قمة السلوكات والعمليات العقلية المركبة (البدارين، 2003).

نظرية كوستا Costa:

نظرية بنائية وهرمية، بما يعني أن كل مرحلة تعتمد على المرحلة السابقة، وهذه النظرية تشتمل على أربعة مراحل للتفكير، هي(البدارين، 2003):

1. **المهارات المنفصلة للتفكير Discrete skills thinking:**

تشمل هذه المرحلة مجموعة من جوانب عقلية فردية منفصلة، وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا، وهي: إدخال البيانات، وتشغيلها، واستخراج النواتج.

2. **استراتيجيات التفكير Strategies of thinking:**

وتشمل هذه المرحلة عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة التي تتطلب حلا وإجابات لم تكن معروفة وقتها، وهذه الاستراتيجات هي: حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والاستدلال والمنطق.

3. **التفكير الإبتكاري Creative thinking:**

وتشمل هذه المرحلة مجموع السلوكات التي تتصف بالجدية والاستبصار، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أساليب التفكير الجديدة والنواتج المتفردة والحلول الأصلية للمشكلات، وتتضمن هذه السلوكات: الإبداع، الطلاقة، التفكير المجازي، تحدي الصعاب، الحدسية، عمل النماذج، الاستبصار والخيال.

4. **الروح المعرفي Cognitive spirit:**

لا تشير إلى ضرورة توافر عامل أساسي، وهو أن الشخص المفكر يجب أن يكون لديه قوة الإرادة والاستعداد أو الميل أو الرغبة والالتزام، ويتضمن هذا المستوى السمات الآتية: تفتّح الذهن، والتعامل مع المواقف الغامضة، وإدراك العلاقات، والرغبة المستمرة في التغيير، والبحث عن البدائل.

نظرية سيادة المخ لهيرمان Hermann:

يطلق على هذه النظرية "أداة هيرمان للسيادة المخية" (Herman Brain (H.B.D.I Dominance Instrument وتعرض هذه النظرية أربعة أساليب، وتبين الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم الخارجي، وهي (Herrman, 2002):

1. الأسلوب المنطقي (Logical style(A: ومن أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.
2. الأسلوب التنظيمي (Organizing style(B: ومن أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.
3. الأسلوب الاجتماعي (Social style(C: ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير والتعامل مع الآخرين.
4. الأسلوب الإبداعي (Creative style(D:ومن أهم صفاته تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة.

نظرية حكومة الفرد العقلية الذاتية لستيرنبيرغ Sternberg (ستيرنبيرغ، 2004):

قبل البدء بالحديث عن النظرية من الجدير بالذكر أن ستيرنبيرغ يرى أن هناك أربعة متغيرات تسهم في تكوين وتشكيل أساليب التفكير، وهي:

- **متغير الثقافة:** (أين وكيف وماذا تعلموا؟)، وهو المتغير الأكثر أهمية في تشكيل ونمو أساليب التفكير.
- **متغير الجنس:** وهو أن الذكور يميلون إلى الأسلوب التشريعي في التفكير؛ لأنهم يصوغون القواعد والقوانين، بينما الإناث يتبعن هذه القواعد.
- **متغير العمر الزمني:** مدى حرية الفرد في الاختيار.
- **متغير أسلوب المعاملة الوالدية.**

تعد نظرية حكومة الفرد العقلية الذاتية لستيرنبيرغ من أكثر النظريات رواجا وقبولا لدى علماء النفس، وهذه النظرية تشبه تفكير الأفراد بتفكير الحكومات من حيث الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال والنزعة، ولكل بعد من هذه الأبعاد مستويات؛ حيث قسّم ستيرنبيرغ أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوبا تندرج ضمن خمسة مجالات تميز بعض الأفراد عن بعضهم الآخر في أسلوب وطريقة التفكير، وهي على النحو الآتي(ستيرنبيرغ 2004):

أولا: الجانب الوظيفي للسلطة: ويشمل ثلاثة أساليب من حيث الوظيفة التي تؤديها السلطة:

1. **الأسلوب التشريعي** Legislative: يتميز الفرد في هذا الأسلوب بأنه ابتكاري، ومجدد، ويصمم ويخطط مثل العالم والأديب والفنان.

2. **الأسلوب التنفيذي** Executive: إن الفرد في هذا الأسلوب ينفذ الخطط المصوغة من خلال الوظيفة التشريعية، فالوظيفة التنفيذية لأسلوب التفكير هي تنفيذية أكثر منها تخطيط، مثل تلك

العمليات التي تنفذ الخطط التشريعية متضمنة مكونات أداء واكتساب المعرفة، مثل: التجميع، التشفير.

3.**الأسلوب القضائي** Judical function: ويميل الفرد إلى إصدار الأحكام ونقد القوانين، ويشمل أنشطة الحكم التي تبدأ قبل حل المشكلة، والأنشطة المستثارة والمستمرة في أثناء الحل، وكذلك تقييمات الحل بعد إتمامه، ويميل الفرد إلى إصدار الأحكام ونقد القوانين.

ثانياً: الجانب الشكلي للسلطة: يشمل أربعة أساليب من حيث الشكل الذي قد تأخذه السلطة، وهي:

1.**الأسلوب الملكي** monarchical: يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مندفعون نحو هدف واحد ويوجهون طاقتهم نحو إنجاز أعمالهم بدقة عالية، كما أنهم مستقلون بأفكارهم عن الآخرين، ويكونون مدفوعين من ذاتهم في تحقيق طموحاتهم، كما يعتمد عليهم في إنجاز المهمات.

2.**الأسلوب الهرمي** hierarchical: يميل الفرد في هذا الأسلوب إلى التنظيم والترتيب في إنجاز أعماله، كما أنه يسير في خطوات منظمة وأولويات محددة عند القيام بالأعمال.

3.**أسلوب الأقلية** oligarchic: يقوم الفرد في هذا الأسلوب بالعديد من المهمات في آن من غير أولويات أو أهداف محددة، مما يجعله يقع تحت ضغوط كثيرة، ويتصف أيضا بأنه مدفوع من خلال العديد من الأهداف التي غالبا ما تكون متناقضة.

4.**الأسلوب الفوضوي** anarchic: يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، عشوائيين في معاجة مشكلاتهم، أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها.

ثالثاً: جانب مستوى السلطة: حيث ينقسم الأفراد في هذا المجال إلى قسمين:

1.**الأسلوب الشامل** (العالمي) global: يفضل الفرد التعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة، يتجاهل التفاصيل، يميل للتجريد، يسترسل في التفكير، يميل للعمل في عالم الأفكار.

2.**الأسلوب المحلي** local: يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويركز على الدلائل الحسية المباشرة، ويستطيع التعامل مع الأفراد في الأسلوب الشمولي رغم الاختلاف الظاهر بينهما.

رابعاً: جانب مدى السلطة: حيث يشتمل هذه المجال على أسلوبي تفكير:

1.**الأسلوب الداخلي** internal: يتميز الفرد هنا بالانطوائية والانعزال؛ إذ يحب هنا العمل منفردا بعيداً عن تأثير الآخرين، كما يفضّل استخدام ذكائه في الأشياء أو الأفكار وليس مع الآخرين.

2.**الأسلوب الخارجي** external: يعمل الفرد هنا عكس الأسلوب الداخلي، ويتميز بالانبساطية وحب العمل، يبحث عن المشكلات التي تكفل له العمل مع الآخرين، يتعامل مع الأفراد بسهولة ويسر ومن غير خجل.

خامساً: جانب النزعة إلى السلطة ويشتمل على أسلوبين هما:

1.**الأسلوب الليبرالي التحرري** libral: غير متقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة، وفيه يحب الفرد المواقف الغامضة، ويحب التجديد في كل من العمل والحياة، ويتحدى دائماً الضوابط والتعقيدات المفروضة عليه.

2.**الأسلوب المحافظ** conservation: يحب الفرد في هذا الأسلوب التمسك بالقواعد والأنظمة والإجراءات الموجودة، ويسعى إلى تجنب المواقف الغامضة والمعقدة، ويسعى أيضا إلى إنجاز المهمات الموكولة إليه بالطرق التقليدية المجربة.

ويحدد ستيرنبيرغ (2004) عدداً من المبادئ التي تحكم أساليب التفكير لدى الأفراد، منها:

- لا توجد أساليب تفكير جيدة وأخرى سيئة، ولكن هناك بعض الأساليب التي تتناسب مع موقف معين، ولا تتناسب مع مواقف أخرى.

- أن هذه الأساليب قابلة للتغير تبعا لتباين مراحل الحياة على الرغم من أنها تتمتع بالثبات النسبي.
- يمكن تعليمها للأطفال والطلبة بالرغم من أن الأفراد يكتسبون أساليب تفكيرهم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
- إن الأفراد لا يستخدمون أسلوبا واحدا فقط، بل يعملون على تغيير هذه الأساليب وفقاً للموقف الذي يتعاملون معه، بالرغم من أن هناك بعض الأساليب التي تغلب على شخصية الفرد.
- يمتلك الفرد أكثر من أسلوب للتفكير مما يتيح له المجال في التعامل مع مختلف جوانب الحياة؛ إذ إن الأسلوب الذي يستخدمه من قبل الفرد في التعامل مع الموضوعات الأدبية يختلف عن أسلوبه في مواجهة المسائل الحسابية.
- إن أساليب التفكير لدى الفرد تختلف باختلاف الأدوار التي يقوم بها، وإن نجاح الطلبة أو فشلهم في التعليم إنما يُعزى إلى الطرق والأساليب المستخدمة من قبل المعلمين ومدى ملاءمتها لأساليب تفكير الطلبة.

أهمية نظرية أساليب التفكير:

تعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg thinking Style Theory أو " نظرية التحكم العقلي الذاتي" من أفضل النظريات المفسرة لأساليب التفكير لدى الأفراد وللأسباب التالية:

- فسرت هذه النظرية مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة، وأشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جميع جوانب حياتنا العامة والخاصة؛ نظراً لأن هذه الأساليب قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية (Sternberg & Grigorenko, 1997).

- اشتق من هذه النظرية أدوات قياس (قائمة أساليب التفكير "النسخة الطويلة، 1991"، قائمة أساليب التفكير " النسخة القصيرة ،1992") وهذه الأدوات سهلة التطبيق والتصحيح، بالإضافة إلى أن البحوث والدراسات السابقة أثبتت الكفاءة السيكومترية لهذه الأدوات Bernardo, (2002) .
- قلة البحوث والدراسات العربية المهتمة بدراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية أساليب التفكير أو نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ Sternberg، فهذه النظرية لم تتم دراستها في البيئة العربية سوى من قبل العدد القليل من الباحثين والدارسين في مجال التربية وعلم النفس.
- يمكن أن تفيد هذه النظرية في اختيار الأفراد في أثناء الحسم الوظيفي؛ لأن المشكلة في الترقية يجب ألا تقتصر على كفاءة الفرد فقط بل أسلوبه في التفكير كذلك (Abraham, 1997)، ولعل هذا ما جعل ستيرنبرغ (Sternberg, 1990) يشير إلى أن أسلوب الفرد في التفكير يجب أن يوضع في الحسبان مثله مثل القدرة العقلية والدافعية عند التوجيه بوضع الفرد في المكان أو الوظيفة المناسبة.
- تقدم هذه النظرية تفسيراً لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة؛ لأن نظريات الذكاء الحديثة جاردنر Gardner وستيرنبرغ Sternberg تهتم بالبحث عن (كم يمتلك الفرد من كل قدرة)، بينما نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg لا تؤدي إلى تقدير كمي لما لدى الفرد من الذكاء، بل تهتم بكيفية توجيه أو استغلال هذا الذكاء؛ فالشخصان المتساويان في الذكاء من خلال أية نظرية من نظريات الذكاء الموجودة ربما يكونان مختلفين تماماً من خلال هذه النظرية؛ لأن الطرق التي ينظمون ويوجهون بها ذكاءهم تكون مختلفة (Sternberg, 1990).

تقدير الذات:

لقد شاع مفهوم الذات وتقديره في أواخر الستينات، وانتشر بين الكتاب والباحثين بصورة ملحوظة، وتهافت الكثير منهم على البحث فيه وعلاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى، بل تعدى ذلك إلى وضع بعضهم نظريات حوله (كفافي، 1989).

وعرف كاتل الذات "بأنها هي الأساس في ثبات السلوك البشري وانتظامه"، وقسّمها قسمين: الذات الواقعية وهي الذات الحقيقية أو العقلية، والذات المثالية وهي الطموح، والذات العقلية أو الحقيقية هي التي تمثل حقيقة الفرد، أما الذات المثالية فهي كما يود الفرد أن يرى نفسه (الظاهر، 2004).

وفيما يخص مفهوم الذات فقد تبلور قبل أكثر من (35) سنة مضت، على يد كل منMaslow وRogers، ويمثل مفهوم الذات المفهوم الأساسي والمركزي في نظرية روجرز تحديدا Rogers، ويعرف بأنه ذلك الجزء من الكائن الذي يتكون من مجموعة من الإدراكات والقيم والأحكام الذي يكون مصدرا للخبرة والسلوك، وهذا المفهوم عند روجرز يقابل إلى حد كبير مفهوم"الأنا"عند فرويد، فمفهوم الذات هو بمثابة صورة يكوّنها الفرد عن نفسه جنبا إلى جنب مع تقويمه وحكمه على هذه الصورة (Scheiver & Kraut, 1989).

ومن هنا، فالفرد الذي يدرك أنه على صورة معينة في العديد من الصفات يعطي ذاته وزناً خاصا بالإيجاب أو السلب. ولكي نفهم معنى الذات فأنه يمكن النظر إليها على أنها تتكون من عدد من الأجزاء تعكس العالم الداخلي للفرد أكثر من كونها تعكس البيئة التي يعيش فيها، ولذلك فإن مفهوم الذات يتكون من (Rogers, 1969):

1. الذات الحقيقية The real Self:

تعد الذات الحقيقية جوهر مفهوم الذات ومركزه، وهي تعني ما يكونه الشخص فعلا. وبصفة عامة، فإن الأفراد يشوهون الواقع الحقيقي بشكل أو بآخر ونتيجة لهذا التشويه فغالبا ما يصبح من المستحيل أن ننزع الغطاء عن الذات الحقيقية، فالذات الحقيقية للفرد هي من علم الله وحده وليس من السهل على البشر أن يعرفوها.

2. الذات كما يراها الآخرون: الذات الاجتماعية Social self:

يدرك الفرد بأن الآخرين يفكرون بطريقة خاصة، وفي معظم الأحيان فإن الفرد يحاول أن يكون في مستوى هذه التوقعات من جانب الآخرين، لذا تنشأ الصراعات الداخلية عند وجود فجوة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية.

3. الذات المثالية Ideal Self:

يسعى كثير من الأفراد إلى تحقيق الطموحات والغايات التي يتطلعون إليها، وهو ما يمثل الجانب المثالي من الداخل، أو الذي يدمج الأدوار والتطلعات ليعطي للفرد وجهة لحياته. تعكس الذات المثالية ما يود المرء أن يعمله، أو يكون عليه، فيصبح الفرد في حالة استواء نفسي كلما قلت الهوة أو الفجوة بين ما يريده وما يمتلكه فعلا من إمكانات وقدرات. فالذات المثالية تعد الطاقة المهمة التي تستخدم بفعالية في العلاج المتمركز حول العميل.

عرف لابين وجرين (1981) مفهوم الذات بأنه تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره، وخلفيته، وأصوله، وقدراته، ووسائله، واتجاهاته، وشعوره؛ حيث يعتبر مفهوم الذات قوة موجهة لسلوكه، وبمعنى آخر هي مجموعة من الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يكوّنها الفرد عن نفسه، أو الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه.

وعرف شيفر وكرات (Scheiver & Kraut, 1989) مفهوم الذات بأنه مجموعة من الاتجاهات الذاتية المستقرة نسبيا، وهذه الاتجاهات ليست وصفية فحسب، بل اتجاهات تقييميه أيضا.

وعرف زهران (1982) مفهوم الذات بأنه عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويرده تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة، المحددة الأبعاد.

أما شافلسون وبولص (Shavelson & Bolus, 1982) فقد عرفا مفهوم الذات بأنه إدراكات الفرد لنفسه، وهذه الإدراكات أو التصورات تتشكل من خلال خبرة الفرد لبيئته وفهمه لها، والتي تتأثر بشكل خاص بالتعزيز، وتقييم الآخرين، بالإضافة إلى تقييم الفرد لسلوكه.

ويعد مفهوم الذات مفهوما واسعا وشاملا، ومن أبعاده التي يتضمنها تقدير الذات الذي يشكل جانباً منه ويتصل به اتصالاً وثيقاً؛ حيث يشير مفهوم الذات إلى الصورة التي يكوّنها الفرد عن نفسه، وتقييمه لها؛ أي تصور الفرد لأمرين هما ما يمكن أن يكون عليه، وما يجب أن يصل إليه، وأن تقييم الفرد لهذين الأمرين ينجم عنه تقدير الذات الذي يشير إلى التقييم الذي يعطيه الفرد لنفسه؛ أي الدرجة التي يقتنع بها الفرد عن نفسه أو لا يقتنع بها. ومثال ذلك أن الفرد ربما يصف نفسه على أنه طويل (مفهوم الذات)، ثم يستمر فيقول بأنه سعيد أو غير سعيد بهذا الطول(تقدير الذات). إن هذا الحكم الأخير هو مؤشر على تقدير هذه الذات بأنه يشير إلى كيفية شعور الفرد بهذا الوصف، فتقدير الذات يتضمن شعور الفرد بعدم تقدير الذات (Markus & Kunda, 1986).

ويمكن التفريق بين مفهوم الذات وتقدير الذات. فمفهوم الذات يشير إلى معلومات عن صفات الذات، ويتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، في حين يشير تقدير الذات إلى تقييم هذه الصفات مما يعكس ثقة الفرد بنفسه، من جهة أخرى يشمل مفهوم الذات فكرة الفرد وآراءه عن نفسه، بينما يتضمن تقدير الذات التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، ولذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات للفرد تجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحية مفهوم الذات لدى الفرد معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق اللفظ، أو الإيماءات، أو بأية طرق أخرى، وتظهر من خلال السلوك الظاهر (عبد الحافظ، 1982).

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن مفهوم تقدير الذات وفعالية الذات المدركة غالبا ما يستخدمان بشكل متبادل، وبأنهما يتعلقان بظاهرة واحدة، وفي الحقيقة أنهما يعودان لشيئين داخلين مختلفين؛ حيث تتعلق الذات المدركة بالحكم على المقدرة الذاتية، في حين يتعلق تقدير الذات بالحكم على قيمة الذات.

وبهذا، فإن اهتمام علماء النفس بمدركات الفرد وتصوراته عن ذاته كشكل من أشكال مفهوم الذات، أدى إلى تأكيد مفهوم آخر للذات، وهو تقدير الذات؛ حيث يتصل مفهوم تقدير الذات اتصالا وثيقا بمفهوم الذات؛ لأن أحكام الفرد القيمية تتضمن في مجالات حياة الفرد المختلفة.

وقد أشار ماسلو Maslow إلى خمس حاجات أساسية للإنسان، هي: الحاجات الجسمية والفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الإنتماء والحب، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات. ويقصد بالحاجة إلى تقدير الذات حاجة كل فرد إلى أن يكون رأياً إيجابياً عن نفسه وعن احترام الآخرين له وإلى الشعور بالكفاية والجدارة، وإلى تجنب الرفض، أو

النبذ، أو عدم الاستحسان. إن التقدير الذي يضعه الفرد لنفسه يؤثر بوضوح في تحديده لأهدافه ولاتجاهاته ولاستجابته نحو الآخرين (عبد الحافظ، 1982).

وهناك العديد من التعريفات انطلقت من مداخل نظريات متعددة لهذا المفهوم. فقد عرف هاروكس (Harroekes, 1976) تقدير الذات بأنه الصورة التي يكوّنها المرء عن نفسه وسلوكه، وحكمه على نفسه وشعوره نحوها، وهو يعكس درجة احترام الفرد لنفسه والقيمة التي يعطيها لذاته كما يدركها هو.

ويوضح إيزنك وولسون (Eyseneck& Willson, 1976) مفهوم الذات من خلال التقييمات الإيجابية أو السلبية للذات، فالأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة وأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم، ويعتقدون أنهم فاشلون وغير جذابين.

ويرى كفافي (1989) أن تقدير الذات يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته.

وعرفت البقور (2002) تقدير الذات بأنه جزء من مفهوم الذات، ويشير إلى الأحكام التي يطلقها الفرد على نفسه مقارنة بالآخرين.

وتعرف الشيخ (2003) تقدير الذات بأنه تقويم الفرد لنفسه في حدود طريقة إدراكه لآراء الآخرين فيه، وفكرة المرء عن نفسه منطلقة من نمط إدراكه لذاته، ويشير تقدير الذات المرتفع إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه، في حين يشير تقدير الذات المنخفض إلى النظرة السلبية للذات، ومن ثَّم لا تستطيع هذه الذات القيام بمتطلباتها وحتى لو كانت تمتلك المقومات لأداء ذلك.

وترى الباحثة أن تقدير الذات هو ما يحدد إمكانات الفرد وتصوراته لذاته وقدراته، ويحدد أيضا إنجازاته، فهو المحفز والمعيق للفرد، فالذي يمنحه التقدير الذاتي المرتفع للفرد مع عدم توفر الإمكانات والقدرات لن تمنحه القدرات والإمكانات المرتفعة مع تقدير ذاتي منخفض. فهو أيضا المقيم والموجه للذات، من خلال ما يدركه الفرد بنفسه في نفسه.

أهمية تقدير الذات:

يعد تقدير الذات المرتفع أحد المؤشرات الدالة على التوافق الدراسي والمهني، ففكرة الفرد عن ذاته تتشكل وتتحدد في أثناء تفاعله الاجتماعي، وتحت تأثير الاستجابات المتنوعة لتعامل الفرد مع غيره، وترجع أهمية تقدير الذات إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة بأن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا تقتصر على سلوكه الحالي، بل تمتد إلى سلوكه المستقبلي، وتؤثر في تنشئته الاجتماعية المقبلة؛ إذ يميل ذوو تقدير الذات المرتفع إلى الحرية والاستقلال والابتكار والقدرة على التعبير عن الآراء مهما اختلفت مع آراء الآخرين (Plucker & Stockingk, 2001).

وعلى صعيد الحياة الاجتماعية هنالك من الأدلة ما يشير إلى أن تقدير الذات يرتبط بالمهارة الاجتماعية والنجاح في التفاعل الاجتماعي، فالأفراد ذوو تقدير الذات المتدني أكثر ميلا للتأثر بضغط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، في حين أن ذوي تقدير الذات المرتفع أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم، وفي مجال سلوك الإنجاز تشير الدراسات بشكل عام إلى أن منخفضي تقدير الذات يضعون لأنفسهم توقعات أدنى من توقعات مرتفعي التقدير للذات (Coopersmith, 1967).

العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

تلعب الأسرة وبدائلها من المؤسسات الاجتماعية التي تقوم برعاية الطفل دوراً أساسياً في تقديره لذاته وتأثير الحرمان الوالدي في ذلك المستوى من التقدير. بالإضافة إلى دور المدرسة والرفاق ومستوى التحصيل الدراسي للطفل كمتغير ذي مردود فعال على تقدير الطفل لذاته. فالطفل في البداية لا يملك طرازاً نفسياً متميزاً يسمى الذات وليس له أي إحساس حولها فهو يستجيب للبيئة، وكأنها كتلة غير متمايزة الأجزاء. ولا يوجد دليل نفسي واضح يمكن وصفه بالذات؛ إذ يستمر الطفل طيلة السنوات الخمس الأولى من حياته حتى تنفصل ذاته عن العالم الخارجي ثم يراها الغير. ويستطيع الأفراد المؤثرون في حياة الطفل مساعدته على تكوين صورة مقبولة للذات تمكّنه من النجاح والتكيف مع المطالب الخارجية (البسيوني، 2002).

إن اتجاهات الأفراد نحو الطفل وأفكارهم عنه وأراءهم فيه تعد جزءا لا يتجزأ من نظرته إلى ذاته، ويتطور بعد ذلك مفهوم الذات عنده في سنوات الطفولة الأولى؛ حيث يلعب أولياء الأمور والمعلمات دوراً مهماً في تطور مفهوم الذات لديه (البسيوني، 2002). ويمكن إيجاز عوامل تقدير الذات فيما يأتي (جبريل، 1993):

1. **تقويم الآخرين**

يعد تقويم الآخرين من أهم العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته، فهي بمثابة المرجعية لذلك التقويم، ومن أهم الجماعات المؤثرة: العائلة، وهي التي تمنح الفرد مرجعية مهمة لتقدير الذات لديه، فهو يتأثر بتقدير العائلة إيجاباً أو سلباً لتقديره لذاته، بالإضافة إلى البيئة المدرسية ممثلة في المعلمين والأقران وغيرهم.

2. **العوامل المتصلة ببنية الجسم:**

تعطي بنية الجسم القوية والصحية الفرد انطباعا وتقديرا عاليا لذاته، وتنعكس تلك الصورة لدى الأفراد الذين تتسم أجسامهم بالضعف، أو القصر، أو بخلل صحي بائن، وتشمل العوامل المتصلة بالجسد صورة الفرد عن جسده، والنضج ومعدله، والإعاقة الجسمية.

3. **مستوى الطموح:**

يتأثر طموح الفرد بتقديره لذاته، ففي حالة الفشل في الوصول إلى الطموح تضعف الثقة بالنفس مما يؤدي إلى تقدير منخفض للذات.

4. **العاطفة:**

التعبير عن العاطفة في الوقت المناسب وضبط الانفعالات من العوامل التي ترفع مستوى تقدير الفرد لذاته.

5. **القبول الاجتماعي:**

إن الشخص الذي يلقى قولا اجتماعياً من الآخر ينعكس ذلك إيجاباً على سلوكه، وتلقى مشاركاته الاجتماعية قبولاً، أما ذوو تقدير الذات المنخفض فإن مشاركتهم الاجتماعية أقل ثباتاً وأقل قبولاً لدى الآخرين.

6. **خبرات النجاح والفشل:**

إن الأفراد ذوي التحصيل الدراسي السيئ عادة ما يشعرون بالنقص، وتتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وفي الوقت نفسه ثمة دلائل قوية تؤكد أن فكرة الفرد الجيدة عن قدراته ضرورية للنجاح المدرسي.

نظريات تقدير الذات:

تعددت النظريات التي حاولت تفسير موضوع تقدير الذات من حيث نشأته، ونموه، وأثره، ودوره في حياة الفرد، ومن أشهر هذه النظريات للذكر لا للحصر، نظريات كل من روزنبرج، وماسلو، وكوبر سميث، وزيلر.

أولا- نظرية روزنبرج Rosenberg Theory

يرى روزنبرغ أن تفسير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح روزنبرغ فكرة مفادها بأن الفرد يكوّن اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويخبرها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكوّن الفرد اتجاهاً لا يختلف كثيراً عن الاتجاهات التي يكوّنها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدامها، ولكن روزنبرج عاد فيما بعد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف -ولو من الناحية الكمية- عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى؛ ومعنى ذلك أن روزنبرج يؤكد أن تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض (كفافي، 1989).

ثانيا- نظرية ماسلو MaslowTheory

وضع ماسلو في هرم الحاجات النفسية للفرد الحاجة إلى تقدير الذات، متضمنا جانبين، الأول: الحاجة إلى التقدير الذاتي، والثاني تقدير الآخرين، ويتضمن التقدير الذاتي الشعور بالكفاءة والمهارة والإنجاز، والاستقلالية، والحرية، (Engler, 1999)، فإحساس الفرد بالقيمة الذاتية وكفايته وقدرته على التغلب على الاحباطات ومشكلات الحياة المختلفة تساعده على استعادة توافقه النفسي واستمراره عند مواجهة الضغوط والإحباطات المختلفة، وإعطاءه حرية التعبير والمناقشة تجعله يشعر بالقيمة والكفاية والقدرة على المواجهة (الدسوقي، 2002).

ثالثا- نظرية كوبر سميث Coopersmith Theory

يرى سميث أن تقدير الذات يتضمن كلاً من عمليات تقييم الذات، وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، وعلى عكس روزنبرج، فام يحاول أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر، وأكثر شمولاً، لكنه ذهب إلى تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب (كفافي، 1989).

وقد ميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات، هما: تقدير الذات الحقيقي، وهو الذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي الذي يود عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات، وهي: النجاحات، والقيم، والطموحات، والدفاعات (الخضير، 1998).

ثالثا- نظرية زيلر Zelar Therory

بالرغم من أن نظرية زيلر لم تحظَ بالشهرة كالنظريات السابقة الذكر، فقد حظيت بالتحديد والخصوصية؛ إذ يرى زيلر أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك (كفافي، 1989).

الدراسات السابقة

سيتم تناول الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التفكير وتقدير الذات مرتبة أولا حسب الموضوع ومن ثم حسب تاريخ إجرائها من الأقدم إلى الأحدث، وفيما يأتي عرض:

أولاً: الدراسات المتعلقة بأساليب التفكير

قام عجوة (1998) بدراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين أساليب التفكير وبعض المتغيرات (الذكاء العام، القدرات العقلية الأولية، أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ)، وذلك في ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص، والتحصيل الدراسي)، شملت عينة الدراسة (50) طالباً، و(82) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية في مدينة بنها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والقدرات العقلية (اللفظية، والاستدلالية، والمكانية، والعددية)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والذكاء، مما يدل على أن أساليب التفكير هي تكوين مختلف عن تكوين القدرات العقلية والذكاء، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ (النمط الأيسر، والنمط الأيمن، والنمط المتكامل)، وقد فسر الباحث هذه النتيجة بقولة "إنها تؤكد أن أساليب التفكير هي نتيجة للتطبيع الاجتماعي ويمكن تعديلها"، وكانت الفروق الدالة بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والأدبية لصالح ذوي التخصصات الأدبية في أسلوبي التفكير الحكمي والعالمي.

وقام زهانج (Zhang, 2001) بدراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، واشتملت عينة الدراسة (600) طالب وطالبة من جامعة "هونج كونج" (268 طالب/ 332 طالبة) ضمن (9) كليات هي (التربية، الهندسة، الحقوق، الآداب، العلوم، الطب،

الفنون الجميلة، طب الأسنان، العلوم الاجتماعية)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالـة إحصـائيا بـين أسـاليب التفكيـر وأنمـاط الشخصـية: (الشخصـية الاجتماعيـة، الجريئـة، الفينـة، الحقيقة، الاستقصائية، التقليدية) بدرجات متفاوتـة كالآتي: ارتباط دال إحصائيا بصورة سالبة بين الشخصية الاجتماعية والشخصية الحديثة وأسلوبي التفكير (الحكمي، الخارجي)، ووجود ارتباط دال إحصـائيا وبصـورة إيجابيـة بـين الشخصـية الفنيـة وأسـاليب التفكيـر (التنفيـذي، المحلـي، المحـافظ)، وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا بين الشخصية الحقيقية، الاستقصائية، التقليدية وباقي الأساليب.

وقام أيضـا زهـانج (Zhang, 2002) بدراسـة هدفت إلـى الكشـف عن العلاقة بين أنمـاط التفكير والأداء المدرسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدواتها على (212) طالب وطالبة من أعمار مختلفة ومن ثلاث ولايات أمريكية، هي (كاليفورنيا، وآيوا، وتكساس)؛ (86) طالبا، و(126) طالبـة، تتـراوح أعمـارهم بـين (17– 20) سـنة، ومـن كليـات مختلفـة (التربيـة، وإدارة الأعمـال، والآداب، والطـب، والعلـوم، والعلـوم الإجتماعيـة)، وقد أشـارت نتـائج الدراسـة إلـى وجـود فـروق بـين الجنسين في أسلوب التفكير التشريعي والأسلوب التحرري لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى إمكانيـة التنبـؤ بـالأداء الدراسـي للطـلاب مـن خـلال أسـاليب التفكيـر الآتيـة: (التحـرري، والعـالمي، والمحافظ).

وأجرى البدارين (2003) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لنظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبرغ ومدى ارتباطها بأنماط الشخصية وفقاً لنظرية هولاند لأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي)، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب المتوسطات الحسابية كان حسب الآتي: (التشريعي، التحرري، الهرمي،

التنفيذي، الخارجي، القضائي، المحلي، الفوضوي، العالمي، الداخلي، الأقلية، الملكي، التقليدي)، وظهرت فروق في أساليب التفكير تعزى للجنس؛ حيث كانت الفروق في الأساليب الآتية لصالح الإناث: (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، الخارجي)، فيما كانت الفروق في الأساليب الآتية لصالح الذكور: (المحلي، الفوضوي، الداخلي، الملكي، التقليدي)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق باختلاف التخصص؛ حيث كان الأسلوب التشريعي لصالح التخصصات العلمية، والمحلي، والخارجي لصالح التخصصات الإنسانية، إضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأسلوب الخارجي باختلاف السنة الدراسية ولصالح السنة الأولى.

وقام الدردير (2004) بدراسة هدفت إلى تعرّف أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلاب كلية التربية بمدينة قنا في ضوء نظرية "ستيرنبرغ Sternberg" لأساليب التفكير، ومدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg "أساليب التعلم لبيجز" في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) بأساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا وعددهم (167) طالباً وطالبة، منهم (76 طالبا، 100 طالبة)، وطلاب التخصص العلمي وعددهم (86) طالباً وطالبة، أما طلاب التخصص الأدبي فعددهم (90) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلا لدى طلاب كلية التربية في قنا، هي: (الهرمي، الخارجي، الأقلي)، وأن الطلاب يتميزون عن الطالبات بأسلوب التفكير الحكمي، بينما تتميز الطالبات بأساليب التفكير: (التنفيذي، والمحافظ، والعالمي، والهرمي، والأقلي).

وأجرى كل من بارك وبارك وشوي (Park, Park & choe,2005) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين أساليب التفكير والموهبة العلمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس

أساليب التفكير من إعداد ستيرنبرغ ووجنر، ومقياس الموهبة العلمية إعداد شم وكم الملائم للثقافة الكورية، وتكونت العينة من (179) طالبا درسوا في مدارس ثانوية علمية، و(176) طالبا درسوا في مدارس ثانوية عامة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تمتعوا بالموهبة العلمية أظهروا تفوقاً على الطلبة العاديين بجوانب، هي: الإبداع، القيادة، القدرة العلمية، الحس التجريبي المعرفي، الأخلاقية، الدافعية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة الموهوبين علمياً والطلبة العاديين في أساليب تفكيرهم ومعالجتهم للقضايا المختلفة؛ إذ تميز الطلبة الموهوبين علمياً بالأساليب الآتية: التشريعي والقضائي والفوضوي والشمولي، والعالمي والخارجي والتحريري. أما الطلبة العاديين فأظهرت النتائج أنهم يستخدمون الأساليب الآتية في تفكيرهم، وهي: التنفيذي والمحافظ والأقلية.

وقام الصمادي (2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والحكم الخلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطبيق أدواتها على عينة شملت (765) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وأشارت نتائج لدراسة إلى أن أساليب التفكير لدى عينة الدراسة جاءت على الترتيب الآتي: (التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلية، الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، التحرري، التقليدي)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير الآتية: (التشريعي، والهرمي، والعالمي، والتحرري) لصالح الإناث، وإلى وجود فروق في أساليب التفكير جميعها باختلاف التخصص ولصالح الكليات الإنسانية، فيما أشارت النتائج إلى وجود فروق في أسلوب التفكير التقليدي لصالح السنة الثانية، وفي أساليب التفكير (التفيذي، والهرمي، والمحلي، والخارجي) لصالح السنة الأولى.

وأجرى كل من ويكياو وزهانج (Fan& Zhang, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير ودافعية الإنجاز، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدواتها على (238) طالب وطالبة من جامعة شنغاهاي بالصين بمتوسط عمري (20,6) سنة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأساليب الآتية: (التشريعي، والقضائي، والهرمي، والتحرري، والعالمي) ارتبطت بشكل إيجابي مع دافعية الإنجاز المرتفعة، فيما ارتبطت أساليب التفكير الآتية: (التنفيذي، والمحافظ، والملكي، والمحلي) بشكل سلبي مع دافعية تجنب الفشل، أمّا أساليب التفكير الآتية: (الفوضوي، والأقلية، والداخلي، والخارجي) فرتبطت بشكل سلبي مع دافعية الإنجاز المرتفعة وبشكل إيجابي مع دافعية تجنب الفشل.

وقام السراج (2008) بدراسة هدفت إلى تعرّف السمات السلوكية "وفق مقياس رنزولي" وعلاقتها بأساليب التفكير السائدة "في ضوء نظرية ستيرنبيرغ" لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدواتها على عينة تكونت من (155) طالباً وطالبة من صفوف (التاسع، والعاشر، الأول الثانوي، والثاني الثانوي)، بالإضافة إلى 50 معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة كانت على الترتيب الآتي (التحرري، التشريعي، التنفيذي، الخارجي، القضائي، الأقلية، الشمولي، الفوضوي، الداخلي، المحلي، الملكي، التقليدي)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق عائدة للجنس ولصالح الإناث في أساليب التفكير الآتية (التشريعي، القضائين الهرمي، الأقلية، التحرري، التقليدي).

وأجرى أبو هاشم وكمال (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الكاديمية المختلفة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدواتها على عينة مكونة من (146) طالباً، و(172) طالبة، وأشارت

نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب الفوضوي كان الأكثر تميزاً عند الذكور، وأن الأسلوب التشريعي كان الأكثر تميزاً عند الإناث، كما أشارت النتائج إلى أن أسلوب التفكير التشريعي والأسلوب الخارجي كانا الأكثر تميزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة، وأنه يمكن التنبؤ من أساليب التفكير (التشريعي، والملكي، والهرمي) بالمستويات التحصيلية لطلاب الجامعة، كما أشارت النتائج إلى أن أسلوب التفكير التشريعي كان الأكثر تميزاً لطلاب التخصصات الأدبية (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية)، فيما كان أسلوب التفكير العالمي الأكثر تميزاً لدى لطلاب تخصص الرياضيات، والأسلوب الفوضوي كان الأكثر تميزاً لدى طلاب الحاسب الآلي.

وأجرى سحلول (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدواتهاعلى (801) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في أساليب التفكير الأتية: (الهرمي، والتنفيذي، والتشريعي، والتحرري، والأقلية)، وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في أساليب التفكير الآتية: (العالمي، والداخلي، والفوضوي، والأقلية، والحافظ، والتحرري)، فيما أشارت النتائج إلى تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المتدنية بأسلوب التفكير الملكي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير المحافظ لصالح الذكور، ولأسلوب التفكير الملكي لصالح الإناث.

وقام الحموري (2009) بدراسة هدفت إلى تعرّف مدى مساهمة أساليب التفكير حسب نظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبيرغ في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك، ومدى

اختلاف هذه المساهمة باختلاف الجنس. واشتملت عينة الدراسة على (358) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الجنس في أساليب التفكير المستخدمة لدى عينة الدراسة، وفي مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن هناك بعض أساليب التفكير التي تؤدي بالفرد بشكل أكبر من غيرها إلى تبني نظام معتقدات لا عقلانية مثل أساليب التفكير المحلي والفوضوي، وأخرى تؤدي بالفرد إلى تبني معتقدات أكثر عقلانية مثل أسلوبي التفكير الهرمي، والأقلية. وأخيراً أظهرت النتائج أن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس.

وأجرت الوقاد (2009) دراسة هدفت إلى تعرّف أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف في تفضيل عينة الدراسة لأساليب التفكير، وكان أكثر الأساليب شيوعاً الأسلوب العالمي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود تفاوت في العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنتاج، ووجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير (الحكمي، والأقلي، والهرمي، والمحلي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير، وأساليب التعليم تبعاً للمستوى الدراسي.

وقام طنش (2012) بدراسة هدفت إلى تعرّف الذكاءات المتعددة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين فنياً في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر(Sternberg & Wagner, 1992) ومقياس الوهيبي (2004) للذكاءات المتعددة، على عينة شملت (47) موهوبا في مجال الرسم، و(48) موهوبًا في مجال الموسيقى.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التفكير (التحرري والتشريعي والتنفيذي) هما الأكثر انتشارا لدى العينة، فيما كان الأسلوبان (التقليدي، والفوضوي) أقل انتشاراً.

وأجرى هيلات والفار والقواسمي (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (136) طالبا وطالبة في مدرسة اليوبيل (49 طالبا، و87 طالبة)، وقد أشارت النتائج إلى أن أسلوب التفكير السائد هو (التشريعي)، حيث جاء في المرتبة الأولى، يليه الأسلوب (التحرري)، وجاء في المرتبة الأخيرة أسلوب التفكير (التقليدي)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) بين السعادة وكل من أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والتحرري، والخارجي، والقضائي، والمحلي، والدرجة الكلية للمقياس)، فيما لم تشر النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين السعادة وكل من أساليب التفكير (التنفيذي، والملكي، والداخلي، والعالمي، والفوضوي، والتقليدي، والأقلية). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير باختلاف الجنس.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بتقدير الذات

أجرى وب (Opp, 1994) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (228) طالبا موهوبا في المدارس الإعدادية الخاصة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين تقدير الذات والذكاء، ولم يتم التوصل إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي في اللغة والرياضيات والقراءة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية إيجابية بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي في اللغة والرياضيات والقراءة.

وقام براون ومارشال (Brown & Marshal, 2001) بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين تقدير الذات والانفعالات المتعلقة بالذات وغير المتعلقة بالذات؛ حيث اشتملت عينة الدراسة (178) طالبا وطالبة، من جامعة واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والانفعالات ذات العلاقة بالذات كالشعور بالفخر، والعار، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والانفعالات غير المتعلقة بالذات كالعداء، وتعكر المزاج. كما أشارت النتائج إلى أن تقدير الذات متنبّئ قوي بالأحداث الانفعالية للمشاركين المرتبطة بالنجاح والفشل، إضاف إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى أن تقدير الذات قد تنبأ بردود أفعال المشاركين الانفعالية المتعلقة بالذات.

وقا ريزونر (Reasoner, 2005) بدراسة راجع من خلالها مجموعة من الأبحاث التي تناولت تقدير الذات مع التحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير الذات هو نتيجة للتحصيل الدراسي، ومع ذلك فإن مستوى معين من تقدير الذات ضروري حتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح الأكاديمي، وأن تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي يسيران جنباً إلى جنب ويثريان بعضهما بعضاً، وأن هناك علاقة طردية بينهما، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية تحسين مستوى تقدير الذات من خلال البرامج المتخصصة، أو من خلال التعليمات المباشرة في البيئة المحيطة (الأسرة، المدرسة).

وقام حراحشة (2006) بدراسة هدفت إلى تعرّف مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس تقدير الذات الذي أعده الباحث لغايات الدراسة الحالية، وضم الأبعاد الآتية: (المظهر الجسمي، والتقبل، وقوة الشخصية، وضبط الذات) على عينة شملت

(331) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية الرياضية، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى تقدير الذات كان عالياً؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة (3,16)، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في تقدير الذات باختلاف الجنس ولصالح الذكور، وفروق باختلاف السنة الدراسية (السنة الثانية، والثالثة) ولصالح السنة الثانية، وفروق باختلاف المعدل التراكمي ولصالح جيد جدا.

وأجرى جرادات (2006) دراسة هدفت تعرّف أثر كل من الجنس والمستوى الدراسي في تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية، وكذلك العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية. تكونت عينة الدراسة من (397) طالبا وطالبة في مستوى البكالوريس، واستخدمت الدراسة مقياس روزنبيرغ (Rozenberg) لتقدير الذات، ومقياس الاتجاهات اللاعقلانية لكلاجس (Klages). وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات تعزى للجنس أو المستوى الدراسي.

وأجرى هيلات (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعليم المختلط في تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، وقد شملت عينة الدراسة (139) طالبة من كلية التربية في الجامعة الأردنية و(139) طالبة من كلية الأميرة عالية الجامعية، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم مقياس تقدير الذات الذي أعدته القسوس (1985)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموع الطالبات في التعليم غير المختلط، تعزى للمعدل التراكمي ولصالح المعدل التراكمي المرتفع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط بإختلاف المرحلة الدراسية.

وأجرى المصدر (2008) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من تقدير الذات ووجهة الضبط والخجل، وشملت عينة الدراسة (219) طالباً وطالبة في جامعة الأزهر بغزة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي تعزى لمستوى تقدير الذات، ولصالح ذوي تقدير الذات المرتفع، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض في وجهة الضبط والخجل.

وقام بوبا (Buba, 2008) بدراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي، وشملت عينة الدراسة (92) طالبا وطالبة من طلبة كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في مقاطعة كيرالا بالهند، واستخدمت الدراسة مقياس للذكاء الانفعالي ومقياساً لتقدير الذات المقننين للبيئة الهندية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي لدى عينتها.

وأجرى يوسف (2011) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ضوء متغيرات كل من (الجنس والصف)، وشملت العينة (383) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وقد تم تطوير مقياس لتقدير الذات ومقياس للمهارات القيادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير الذات لدى العينة كان متوسطا، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين تقدير الذات والمهارات القيادية، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى للجنس والصف لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

وقام كل من كوشا وكتابي وكاسيان (Kooshaa, Ketaba, Kassaian, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والعمر والجنس ومهارات التحدث؛ حيث تم تطبيق

أدواتها على عينة تكونت من الطلبة الدارسين لمنهاج اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها في جامعة آزاد، وتم استخدام مقياس مهارات التحث باللغة الإنجليزية ومقياس سورينسينس Sorensens لتقدير الذات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومهارات التحدث، وإلى وجود علاقة عكسية بين العمر ومهارات التحدث وبين الجنس ومهارات التحدث.

وأجرى غوربان شرودي (Ghorbanshirodi, 2012) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الطب في جامعتي جولين وهيراس في إيران، وشملت العينة (200) طالبا وطالبة، وتم تطبيق مقياس شوتي (Schutte) للذكاء الانفعالي، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات (Coopersmith)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين تقدير الذات وبُعد تنظيم الانفعالات في الذكاء الانفعالي، في حين أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات من جهة وبُعدي التعبير عن الانفعالات واستخدام الانفعالات.

وقامت الشخشير(2012) بدراس هدفت إلى تعرّف مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية، واشتملت عينة الدراسة على (240) طالباً وطالبة، منهم (120) من الطلبة الموهوبين و(120) من الطلبة العاديين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الخطيب (2004) لتقدير الذات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير الذات للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين كان عالياً، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بينهما ولصالح الطلبة الموهوبين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث

من الموهوبين في مستوى تقدير الذات وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للمستوى التعليمي للأم لدى الطلبة الموهوبين في تقدير الذات.

وقام كل من أجاريا وديشماخ (Acharya & Deshmukh, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الريف شملت (181) طالبا وطالبة، وطلبة المدينة شملت (133) طالبا وطالبة، من الفئة العمرية (13- 15) سنة؛ حيث تم استخدام مقياس كوبر سميث لقياس تقدير الذات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا في تقدير الذات بين طلبة الريف والمدينة ولصالح طلبة المدينة، وإلى تفوق الإناث على الذكور في تقدير الذات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في تقدير الذات باختلاف التحصيل الدراسي ولصالح الإناث.

وأجرى بني عيسى (2013) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، تكونت عينتها من (400) طالب وطالبة من الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية تربية عمان الأولى، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي، وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي، في حين لم تظهر النتائج اختلافات بين الجنسين في تقدير الذات. وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقدير الذات (3,49) بانحراف معياري (0,42)، بمستوى متوسط.

وقام إيجك (Ejike, 2013) بدراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين دخل الأسرة والجنس وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين في نيجيريا، وشملت عينة الدراسة (86) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (12- 17) سنة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة

الدراسة في تقدير الذات باختلاف الجنس، كما أشارت إلى عدم وجود علاقة بين دخل الأسرة وتقدير الذات.

وقام خالديان (Khaledian, 2013) بدراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي والقلق والتحصيل لدى طلبة جامعة أزاد بإيران، وشملت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة، واستخدمت مقياس بار– أون لقياس الذكاء الانفعالي ومقياس كوبر سميث لقياس تقدير الذات ومقياس أبو القاسمي لقياس القلق، والمعدل التراكمي للتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين القلق من جهة وكل من تقدير الذات والذكاء الانفعالي والتحصيل من جهة أخرى. إضافة إلى ذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في القلق ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق في تقدير الذات والذكاء الانفعالي تعزى للجنس.

وأجرت الهاشم (2014) دراسة هدفت إلى تعرّف السعادة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أكسفورد للسعادة المعرب من قبل المنشاوي (2008)، ومقياس تقدير الذات الذي طورته القسوس ويشتمل على ثلاثة أبعاد، هي: الجانب العقلي، والجانب الاجتماعي، والجانب الانفعالي، وشملت العينة (250) طالبة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين السعادة وتقدير الذات لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، كما أشارت إلى أن مستوى تقدير الذات على الأبعاد الثلاثة جاء بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السعادة وتقدير الذات باختلاف

المعدل التراكمي، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة وتقدير الذات باختلاف التخصص والسنة الدراسية.

وأجرى هيلات والقضاة (قيد النشر) دراسة هدفت إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (272) طالبة من كلية الأميرة عالية الجامعية لمرحلة البكالوريوس. وتم استخدام مقياس الذكاءات المتعددة الذي طوره الربابعة والزعبي والشرايري (2009)، ومقياس تقدير الذات الذي طورته القسوس (1985)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات (الاجتماعي، والعقلي، والانفعالي) وكل من الذكاء (اللغوي، والشخصي_الذاتي) باختلاف المعدل التراكمي ولصالح المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين تقدير الذات (الاجتماعي، والعقلي) وكل من الذكاءات: (اللغوي، والمنطقي_الرياضي، والمكاني_البصري، والبين شخصي_الاجتماعي، والشخصي_الذاتي)، إضافة إلى وجود علاقة طردية بين تقدير الذات (الانفعالي) وكل من الذكاءات: (اللغوي، والمنطقي_الرياضي، والبين شخصي_الاجتماعي، والشخصي_الذاتي)، فيما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة بين تقدير الذات (الاجتماعي، والانفعالي) والذكاء الموسيقي، بينما لم تشر إلى وجود فروق في تقدير الذات باختلاف السنة الدراسية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير يتبين أنها هدفت إلى دراسة متغير أساليب التفكير وعلاقته بمتغيرات، مثل: (الذكاء العام، والقدرات العقلية، والقدرات العقلية الأولية، وأنماط معالجة المعلومات، وأنماط الشخصية، والأداء المدرسي، والموهبة العلمية،

والحكم الخلقي، ودافعية الإنجاز، والسمات السلكية، وأنماط التعلم والتفكير، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والأفكار اللاعقلانية، وأساليب التعلم، وتوجهات الهدف، والذكاءات المتعددة، والسعادة)،

كما يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت تقدير الذات أنها هدفت إلى دراسة متغير تقدير الذات وعلاقته بمتغيرات، مثل: (الذكاء، والانفعالات المتعلقة بالذات وغير المتعلقة بالذات، والتحصيل الأكاديمي، والاتجاهات العقلانية، والتعليم المختلط، والذكاء الانفعالي، ووجهة الضبط، والخجل، والمهارات القيادية، ومهارات التحدث، ودخل الأسرة، والقلق، والسعادة، والذكاءات المتعددة)، وما يميز الدراسة الحالية تناولها متغير أساليب التفكير مع متغير تقدير الذات؛ إذ لم يتم تناولهما معا في الدراسات السابقة، كما أن الدراسات السابقة قامت لتحقيق أهدافها بتطبيق أدواتها على عينات مختلفة شملت طلاب المدارس وطلاب الجامعات بشكل عام، وما يميز الدراسة الحالية تناولها لعينة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة؛ حيث تمثلت في الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية لمرحلة البكالوريوس.

وبهذا فإن الدراسة الحالية تعد أصيلة؛ إذ جمعت متغيرات لم تجمعها أي من الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، ووصف الأدوات المستخدمة فيها وطرق بنائها وأدلة صدقها وثباتها، كما يتضمن متغيرات الدراسة وصفاً للإجراءات التي تمّ اتباعها في تنفيذ الدراسة، إضافةً إلى المعالجات الإحصائيّة التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

تم في الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي؛ الارتباطي وذلك لملاءمته لطبيعتها وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديميا لمرحلة البكالوريوس في كلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبقية في منطقة الشميساني في العاصمة عمان، والمسجلات للفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي 2013/ 2014. ضمن (6) تخصصات من أصل (8) هي: إدارة المكتبات والاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة واللغة الانجليزية واللغة العربية وتربية الطفل، وقد تم استبعاد تخصصي إدارة الأعمال والإرشاد النفسي والتربوي لكونها تخصصات حديثة لا يوجد أعداد منهم في السنوات الثالثة والرابعة، وقد تم دمج التخصصات الستة ضمن (3) تخصصات رئيسة هي: تخصص إدارة ويشمل إدارة المكتبات والاقتصاد المنزلي، وتخصص تربية ويشمل التربية الخاصة وتربية الطفل، وتخصص آداب ويشمل اللغة العربية والانجليزية، ولغايات الدراسة، تم تناول جميع أفراد مجتمع الدراسة كعينة للدراسة الحالية، والجدول (1) يوضح عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

جدول (1): عينة الدراسة تبعاً للمعدل التراكمي، والتخصص، والسنة الدراسية

المعدل التراكمي	السنة الدراسية	التخصص			المجموع	النسبة المئوية
		آداب	إدارة	تربية		
المتفوقات	السنة الأولى	6	6	12	24	%32
	السنة الثانية	6	6	9	21	%28
	السنة الثالثة	4	6	5	15	%20
	السنة الرابعة	7	6	1	14	%18
	المجموع	23	24	27	74	%100
المنذرات	السنة الأولى	44	12	25	81	%35
	السنة الثانية	21	28	16	65	%28
	السنة الثالثة	20	23	11	54	%23
	السنة الرابعة	11	12	5	28	%12
	المجموع	96	75	57	228	%100
المجموع الكلي		119	99	84	302	%100

أداتا الدراسة: تم في هذه الدراسة استخدام أداتين، هما:

أولاً: مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1992)

بُني هذا المقياس وفقاً لنظرية حكومة الفرد العقلية الذاتية، وتكّون من (104) فقرة، وتم تعديله في دراسة البدارين (2003)، ليتكّون من (94) فقرة، ومن ثَّم قام الصمادي (2006) بتعديله ليتكون بصورته النهائية من (70) فقرة، مع المحافظة على المجالات (أساليب التفكير) في صورة المقياس الأصلية، وهو ما سيتم استخدامه في هذه الدراسة. وشمل المقياس أساليب التفكير الآتية: (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والخارجي، والتحرري، والمحلي، والعالمي، والقضائي، والداخلي، والأقلية، والملكي، والتقليدي، والفوضوي).

تصحيح المقياس: يوجد أمام كل فقرة تدريج خماسي يمثل الفئات الآتية على الترتيب (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وتمثل رقميا (5، 4، 3، 2، 1). علماً بأنه لا توجد لهذا المقياس درجة كلية، وإنما يأخذ المفحوص درجة على كل أسلوب تفكير، وهي المتوسط الحسابي لذلك الأسلوب؛

حيث تجمع درجات المفحوص على كل فقرة خاصة بالأسلوب، ثم يقسم المجموع على عدد الفقرات الخاصة به، ويعد أعلى متوسط يحصل عليه المفحوص هو دلالة أسلوب التفكير السائد لديه.

صدق المقياس وثباته بالدراسات السابقة: يتمتع المقياس بصورته الأجنبية بالصدق العاملي، وصدق المحتوى وصدق البناء، بالإضافة إلى ثبات الاتساق الداخلي؛ حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ الفا بالصورة الأجنبية للأبعاد ما بين (0.52– 0.84). وفي دراسة الصمادي (2003) تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد بين (0.50 – 0.84)، أمّا في دراسة البدارين (2006) فتراوحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد بين (0.81 –0.61)

صدق المقياس بالدراسة الحالية: في الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين: **الطريقة الأولى صدق المحتوى**، حيث تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس التربوي، ملحق (5)؛ وذلك بهدف استخراج صدق المحكمين للمقياس؛ وقد طُلِب منهم إعطاء رأيهم في وضوح الفقرات ومدى ارتباطها بأسلوب التفكير المعني، وتم اعتماد نسبة اتفاق (70%) بين المحكمين للإبقاء على الفقرة أو حذفها، حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية الفقرات وملاءمتها لأغراض الدراسة، باستثناء إجراء بعض التعديلات على بعض الصياغات اللغوية واستبدال بعض الكلمات، والجدول (2) يوضح التعديلات التي أجريت وفقا لطلب المحكمين.

جدول (2): التعديلات التي أجريت وفقا لطلب المحكمين على مقياس أساليب التفكير

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
31	أعمل ما تلتقطه يدي أولاً عندما يكون هناك عدة أشياء يجب عملها	أعمل ما تلتقطه يدي أولاً عندما يتطلب الأمر مني عمل عدة أشياء في نفس الوقت
42	أجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي بصدد تنفيذه	أجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي أنوي تنفيذه
46	أستند إلى حكمي الشخصي على الموقف عند محاول صنع قرار ما	أستند إلى حكمي الشخصي على أي موقف عندما أحاول صنع قرار ما
48	أحب فقط استخدام أفكاري في عمل الأشياء	أحب استخدام أفكاري فقط في عمل الأشياء
66	أحب المهمات والمواقف التي تتضمن قواعد ثابتة يتم اتباعها في أداء هذه المهمات والتعامل مع هذه المواقف	أفضل أداء المهمات التي تتضمن قواعد ثابتة أو خطوات محددة
67	لا أحب المشكلات التي تنشأ عند عمل الأشياء بطريقة تقليدية أعتيادي	أتجنب المشكلات التي تنشأ عند عمل الأشياء بطريقة تقليدية أعتيادي
68	ارتكز على قواعد معيارية في عمل الأشياء	ارتكز على قواعد ذات معايير محددة في عمل الأشياء
70	أحب المواقف التي يكون فيها دوري والذي ألعبه تقليدياً	أحب المواقف التي يكون دوري فيها تقليدياً

الطريقة الثانية صدق البناء، وذلك من خلال استخراج معامل ارتباط الفقرة بأسلوب التفكير، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30 طالبة)، وهذه العينة تم اختيارها (15) طالبة متفوقة، و(15) طالبة منذرة أكاديميا من الطالبات المتفوقات والمنذرات المسجلات في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/ 2014م، وليس الفصل الصيفي، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرة والأسلوب الذي تنتمي إليه لمقياس أساليب التفكير

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأسلوب	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأسلوب	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأسلوب	رقم الفقر	معامل الارتباط مع الأسلوب
1	**.82	19	**.84	37	**.71	55	**.55
2	**.84	20	**.72	38	**.77	56	**.55
3	**.85	21	**.87	39	**.74	57	**.58
4	**.84	22	**.85	40	**.62	58	**.65
5	**.86	23	**.85	41	**.73	59	**.75
6	**.71	24	**.85	42	**.85	60	**.75
7	**.53	25	**.65	43	**.77	61	**.82
8	**.84	26	**.76	44	**.63	62	**.66
9	**.74	27	**.73	45	**.73	63	**.79
10	**.87	28	**.76	46	**.70	64	**.62
11	**.82	29	**.80	47	**.79	65	**.66
12	**.75	30	**.77	48	**.71	66	**.63
13	**.88	31	**.66	49	**.77	67	**.70
14	**.81	32	**.79	50	**.69	68	**.74
15	**.72	33	**.78	51	**.72	69	**.72
16	**.53	34	**.83	52	**.68	70	**.77
17	**.62	35	**.65	53	**.76		
18	**.77	36	**.65	54	**.47		

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتعد هذه المعاملات الموضحة في الجدول (3) مؤشرات جيده على صدق البناء.

ثبات المقياس بالدراسة الحالي، تم في الدراسة الحالية التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى، تم حساب معامل كرونباخ ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي، والجدول (4) يوضح ذلك.

الطريقة الثانية، تم حساب معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار Test– Retest، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير

أسلوب التفكير	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
تشريعي	0.87	0.89
تنفيذي	0.83	0.79
قضائي	0.89	0.85
ملكي	0.88	0.72
هرمي	0.86	0.87
أقلية	0.88	0.82
فوضوي	0.89	0.79
شمولي	0.91	0.73
محلي	0.84	0.73
داخلي	0.87	0.87
خارجي	0.86	0.73
تحرري	0.84	0.78
تقليدي	0.89	0.80

يلحظ من الجدول أعلاه أن قيم الثبات تعد مؤشرات جيدة على ثبات الأداة الحالية.

ثانياً: مقياس تقدير الذات

تم في الدراسة الحالية استخدام مقياس تقدير الذات الذي أعده هيثرتون وبوليفي (Heatherton & Polivy, 1991)، والذي قامت الباحثة بترجمتة إلى اللغة العربية، وتكييفه على البيئة الأردنية؛ لقياس مستوى تقدير الذات. ويتكّون المقياس من (20) فقرة، مقسمة إلى (3) أبعاد، ملحق (2)، وهي: بعد تقدير الذات الأكاديمي؛ حيث يضم الفقرات من (1– 7)، وبعد تقدير الذات

الإجتماعي؛ حيث يضم الفقرات من (8– 15)، وبعد تقدير الذات الجسمي؛ حيث يضم الفقرات من (16– 20).

تصحيح المقياس: يتألف المقياس من (20) فقرة، صيغ بعضها بصياغة إيجابية وبعضها الآخر بصياغة سلبية موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، أمام كل فقرة تدريج من خمس درجات (دائماً، وكثيراً وأحياناً، وقليلاً، ونادراً)، وتبدأ رقمياً من خمس درجات للاستجابة دائماً ودرجة واحدة للاستجابة نادراً للفقرات الإيجابية، والعكس للفقرات السلبية، بحيث تعكس كل استجابة مدى تقدير الطالبات لذواتهن، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس بناء على عدد فقرات ذلك البعد، وللحكم على مستوى تقدير الذات تم اعتماد المعيار الآتي: (2.33) فأقلْ تقدير ذات منخفض، (2.34–3.67) تقدير ذات متوسط، (3.68–5) تقدير ذات مرتفع.

مؤشرات صدق المقياس بصورته الأجنبية: قام هيثرتون وبوليفي (Heatherton& Polivy, 1991) باستخراج دلالات صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي، مع تدوير المحاور؛ حيث كشفت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل أساسية، وكان الجذر الكامن لها أكبر من واحد صحيح، وقد كان عدد هذه العوامل ثلاثة تفسر مجتمعة (62.4) من التباين الكلي، وقد استخدم التدوير المائل بسبب وجود ارتباط بين العوامل.

صدق المقياس بالدراسة الحالية، تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى صدق المحتوى، حيث تم عرض المقياس على عشرة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وتم اعتماد اتفاق سبعة منهم لصلاحية الفقرات؛ أي ما نسبته (70%)؛ حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية الفقرات وملاءمتها لأغراض الدراسة، باستثناء

إجراء بعض التعديلات على بعض الصياغات اللغوية واستبدال بعض الكلمات، والجدول (5) يوضح التعديلات التي أجريت وفقا لطلب المحكمين.

جدول (5): التعديلات التي أجريت وفقا لطلب المحكمين على مقياس تقدير الذات

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
5	أشعر بالثقة بأنني أفهم الأشياء العلمية.	أشعر بالثقة لأنني أفهم المواد التي أدرسها.
7	أشعر أنني لا أعمل واجباتي المدرسية جيداً.	أشعر أنني لا أعمل واجباتي الأكاديمية جيداً.
13	أشعر بالاهتمامات حول الانطباعات التي أعملها.	أشعر بالاهتمامات حول الانطباعات الإيجابي التي من الضروري تركها عند الآخرين عني.
14	أشعر بالقلق بخصوص اعتقاد الآخرين بأني شخص غبي.	أشعر بالقلق بخصوص اعتقاد الآخرين بأني محدود القدرات العقلية.

الطريقة الثانية صدق البناء، حيث تم حساب معامل الارتباط المصحح Item Corrected Total Correlation من خلال تطبيقة على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبة، من أجل حساب ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وبالدرجة الكلية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.57**	.56**	8	.68**	.73**	15	.53**	.47**
2	.62**	.58**	9	.43*	.53**	16	.59**	.50**
3	.70**	.64**	10	.59**	.38*	17	.68**	.53**
4	.38*	.32*	11	.68**	.53**	18	.68**	.66**
5	.49**	.41*	12	.79**	.66**	19	.50**	.37*
6	.35*	.33*	13	.37*	.33*	20	.78**	.62**
7	.80**	.75**	14	.66**	.54**			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

وتعد هذه المعاملات الموضحة في الجدول (6) مؤشرات جيّدة على صدق البناء.

مؤشرات ثبات المقياس بصورته الأجنبية: تم حساب معامل ثبات مقياس تقدير الذات من قبل هيثرتون وبوليفي (Heatherton & Polivy, 1991)، وذلك من خلال الاختبار وإعادة الاختبار (Test Retest) بعد مضي ثلاثة أسابيع، وبلغت درجة الثبات للمقياس ككل (0.92)، ولبعد تقدير الذات الأكاديمي (0.91)، ولبعد تقدير الذات الاجتماعي (0.94)، ولبعد تقدير الذات الجسمي (0.89).

ثبات المقياس بالدراس الحالية، تم استخراج معاملات الثبات بطريقتين:

الطريقة الأولى، من خلال استخراج معامل كرونباخ ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي، من خلال تطبيقة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة، والجدول (7) يوضح ذلك .

الطريقة الثانية من خلال استخراج معامل ثبات الإعادة، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): معاملات ثبات مقياس تقدير الذات

تقدير الذات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
تقدير الذات الأكاديمي	0.89	0.74
الاجتماعي	0.92	0.78
الجسمي	0.87	0.76
الكلي	0.90	0.85

يُلحظ من الجدول أعلاه أن قيم الثبات تعد مؤشرات جيدة على ثبات الأداة الحالية.

متغيرات الدراسة

- أسايب التفكير.
- تقدير الذات.
- المعدل التراكمي (المتفوقات أكاديمياً، والمنذرات أكاديمياً).

- المستوى الدراسي (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة).
- التخصص (آداب، إدارة، تربية).

إجراءات الدراسة

-تم تحديد عينة الدراسة، من خلال سحب كشف بأسماء الطالبات المتفوقات والمنذرات وجداولهن الدراسية من خلال سجلات القبول والتسجيل؛ وذلك لمعرفة الشعب التي يتواجدن بها.
- تم تجهيز أدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات).
- تم أخذ الموافقة من قبل عميد كلية الأميرة عالية الجامعية للسير في تطبيق أدوات الدراسة.
- تم التنسيق مع رؤساء الأقسام الأكاديميين، وعمل جدول زيارات للشعب التي يتواجد بها الطالبات المتفوقات أو المنذرات.
- قامت الباحثة بنفسها بتوزيع الأدوات على عينة الدراسة وجمعها.
-تم جمع البيانات وإدخالها حاسوبيا وفق برنامج SPSS، والوصول إلى النتائج، ومن ثم تمت مناقشتها وتم الخروج بتوصيات.

المعالجة الإحصائية: لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في الإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة عند الإجابة عن السؤالين: الأول والثاني، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي عند الإجابة عن الأسئلة: الثالث والرابع والخامس والسادس، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون عند الإجابة عن السؤالين السابع والثامن.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية، وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة وفقا لترتيب أسئلتها.

أولا- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أساليب التفكير بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الإحصائي "ت" لفحص دلالة الفروق في أساليب التفكير بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الإحصائي "ت" ودلالتها لأساليب التفكير بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية

أسلوب التفكير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التشريعي	المتفوقات	74	4.5838	.49519	10.223	300	.000*
	المنذرات	228	3.4921	.87356			
الهرمي	المتفوقات	74	4.3189	.44032	10.094	300	.000*
	المنذرات	228	3.3825	.75702			
التحرري	المتفوقات	74	3.9939	.67560	5.952	300	.000*
	المنذرات	228	3.4246	.72714			
التنفيذي	المتفوقات	74	3.7622	.81538	2.783	300	.006*
	المنذرات	228	3.4579	.81796			
المحلي	المتفوقات	74	4.3270	.56624	9.443	300	.000*
	المنذرات	228	3.4386	.74189			
الخارجي	المتفوقات	74	4.0324	.64957	7.097	300	.000*
	المنذرات	228	3.3588	.72772			
القضائي	المتفوقات	74	3.9108	.67450	6.132	300	.000*
	المنذرات	228	3.3526	.68221			
المجال الملكي	المتفوقات	74	3.9514	.76485	5.722	300	.000*
	المنذرات	228	3.3842	.73294			
الأقلية	المتفوقات	74	4.2331	.63479	8.397	300	.000*
	المنذرات	228	3.4046	.76756			
العالمي	المتفوقات	74	3.9527	.74877	6.468	300	.000*
	المنذرات	228	3.3707	.64614			
الداخلي	المتفوقات	74	4.0695	.71379	7.062	300	.000*
	المنذرات	228	3.4073	.69670			
الفوضوي	المتفوقات	74	4.3189	.86763	8.596	300	.000*
	المنذرات	228	3.4421	.72536			
التقليدي	المتفوقات	74	3.7320	.96033	3.332	300	.001*
	المنذرات	228	3.3955	.67554			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في جميع أساليب التفكير ولصالح الطالبات المتفوقات؛ تراوحت المتوسطات الحسابية للطالبات المتفوقات بين (4.58− 3.73)، وجاء الأسلوب التشريعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.58)، بينما جاء الأسلوب التقليدي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.73). وفيما يخص الطالبات المنذرات فقد تراوحت متوسطاتهن الحسابية بين (3.49− 3.36)؛ حيث جاء الأسلوب التشريعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.49) بينما جاء الأسلوب القضائي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.32).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الإحصائي "ت" لفحص دلالة الفروق في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الإحصائي "ت" ودلالتها لتقدير الذات بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية

تقدير الذات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأكاديمي	المنذرات	228	2.9731	.38385	-13.770-	300	.000
	المتفوقات	74	3.8591	.70165			
الاجتماعي	المنذرات	228	2.9687	.50982	-7.783-	300	.000
	المتفوقات	74	3.5927	.81696			
الجسمي	المنذرات	228	3.3355	.51755	-6.236-	300	.000
	المتفوقات	74	3.8176	.73413			
الكلي	المنذرات	228	3.0803	.32405	-12.319-	300	.000
	المتفوقات	74	3.7534	.59916			

يتبين من الجدول (9) أن الطالبات المتفوقات أكاديمياً أكثر تقديراً لذواتهن على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية، وقد تراوحت متوسطاتهن الحسابية بين (3.86- 3.59)؛ حيث جاء بعد تقدير الذات الأكاديمي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.86)، بينما جاء بعد تقدير الذات الاجتماعي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.59)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.75).

فيما تراوحت المتوسطات الحسابية للطالبات المنذرات أكاديمياً بين (2.97-3.34)؛ حيث جاء بعد تقدير الذات الجسمي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.34)، بينما جاء بعد تقدير الذات الاجتماعي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وبلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات ككل (3.08).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصّه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المنذرات أكاديمياً باختلاف السنة الدراسية ؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي؛ وذلك لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة (الطالبات المنذرات) على مقياس تقدير الذات باعتبار السنة الدراسية، حيث احتوى متغير السنة الدراسية على أربع فئات هي: (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق في تقدير الذات تبعا للسنة الدراسية بين الطالبات المنذرات أكاديمياً

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	بين المجموعات	.478	3	.159	0.241	0.868
	داخل المجموعات	148.078	224	.661		
	الكلي	148.555	227			
الاجتماعي	بين المجموعات	.848	3	.283	0.683	0.563
	داخل المجموعات	92.679	224	.414		
	الكلي	93.527	227			
الجسمي	بين المجموعات	.720	3	.240	0.356	0.785
	داخل المجموعات	151.156	224	.675		
	الكلي	151.876	227			
الكلي	بين المجموعات	.469	3	.156	0.436	0.728
	داخل المجموعات	80.357	224	.359		
	الكلي	80.826	227			

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لتقدير الذات (والأبعاد) لدى الطالبات المنذرات أكاديميا في كلية الأميرة عالية باعتبار السنة الداسية للطالبات المنذرات.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصّه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المنذرات أكاديميا باختلاف التخصص الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي؛ وذلك لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة (الطالبات المنذرات) على مقياس تقدير الذات باعتبار التخصص الدراسي، حيث احتوى متغير التخصص الدراسي على ثلاث فئات هي: تخصص آداب (لغة عربية ولغة انجليزية)، وتخصص تربية (التربية الخاصة وتربية طفل) وتخصص إدارة (إدارة المكتبات والاقتصاد المنزلي)، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق في تقدير الذات تبعا للتخصص بين الطالبات المنذرات أكاديمياً

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	بين المجموعات	3.698	2	1.849	2.872	.059
	داخل المجموعات	144.858	225	.644		
	الكلي	148.555	227			
الاجتماعي	بين المجموعات	1.873	2	.936	2.298	.103
	داخل المجموعات	91.655	225	.407		
	الكلي	93.527	227			
الجسمي	بين المجموعات	2.474	2	1.237	1.863	.158
	داخل المجموعات	149.402	225	.664		
	الكلي	151.876	227			
الكلي	بين المجموعات	2.232	2	1.116	3.195	*.043
	داخل المجموعات	78.594	225	.349		
	الكلي	80.826	227			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أبعاد مقياس تقدير الذات، كما يتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لتقدير الذات لدى الطالبات المنذرات أكاديميا في كلية الأميرة عالية باعتبار تخصص الطالبات حيث بلغت قيمة ف (3.195) وهي قيمة دالة إحصائيا كما يلاحظ عند الدلالة الإحصائية (0.043)، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة شيفيه كما يظهر في الجدول (12).

جدول (12) دلالات الفروق بين متوسط درجات تقدير الذات لدى الطالبات المنذرات باعتبار التخصص باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية

تقدير الذات		إدارة
	آداب	-0.24641*

دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (12) أن الفرق بين متوسط استجابات الطالبات من تخصص آداب ومتوسط الطالبات من تخصص إدارة هو فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05) لصالح الطالبات من تخصص إدارة.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصّه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات أكاديميا باختلاف السنة الدراسية؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي؛ وذلك لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة (الطالبات المتفوقات) على مقياس تقدير الذات باعتبار السنة الدراسية، حيث احتوى متغير السنة الدراسية على أربع فئات هي: (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق في تقدير الذات تبعا للسنة الدراسية بين الطالبات المتفوقات أكاديمياً

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	**بين المجموعات**	2.356	3	.785	1.637	.189
	داخل المجموعات	33.582	70	.480		
	الكلي	35.938	73			
الاجتماعي	**بين المجموعات**	.340	3	.113	.201	.895
	داخل المجموعات	39.467	70	.564		
	الكلي	39.807	73			
الجسمي	**بين المجموعات**	2.876	3	.959	1.647	.186
	داخل المجموعات	40.746	70	.582		
	الكلي	43.622	73			
الكلي	**بين المجموعات**	.896	3	.299	.826	.484
	داخل المجموعات	25.311	70	.362		
	الكلي	26.207	73			

يبين الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لتقدير الذات (والأبعاد) لدى الطالبات المتفوقات أكاديميا في كلية الأميرة عالية باعتبار السنة الدراسية للطالبات المتفوقات.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس الذي نصّه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات أكاديميا باختلاف التخصص الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي؛ وذلك لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة (الطالبات المتفوقات) على مقياس تقدير

الذات باعتبار تخصص الدراسة، حيث احتوى متغير تخصص الدراسة على أربع فئات هي: تخصص آداب (لغة عربية، ولغة انجليزية)، وتخصص تربية (التربية الخاصة، وتربية طفل) وتخصص إدارة (إدارة المكتبات، والاقتصاد المنزلي)، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق في تقدير الذات تبعا للتخصص بين الطالبات المتفوقات أكاديمياً

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	**بين المجموعات**	2.875	2	1.438	3.087	.052
	داخل المجموعات	33.063	71	.466		
	الكلي	35.938	73			
الاجتماعي	**بين المجموعات**	1.249	2	.624	1.150	.323
	داخل المجموعات	38.558	71	.543		
	الكلي	39.807	73			
الجسمي	**بين المجموعات**	.535	2	.268	.441	.645
	داخل المجموعات	43.087	71	.607		
	الكلي	43.622	73			
الكلي	**بين المجموعات**	1.304	2	.652	1.859	.163
	داخل المجموعات	24.903	71	.351		
	الكلي	26.207	73			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

يبين الجدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لتقدير الذات (والأبعاد) لدى الطالبات المتفوقات أكاديميا في كلية الأميرة عالية باعتبار تخصص الطالبات المتفوقات.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع الذي نصّه "ما العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية (ن 74)

أسلوب التفكير		تقدير الذات الأكاديمي	تقدير الذات الاجتماعي	تقدير الذات الجسمي	تقدير الذات ككل
التشريعي	معامل الارتباط	.451**	.302**	.322**	.447**
التنفيذي	معامل الارتباط	.113	.149	.239*	.335**
القضائي	معامل الارتباط	.232*	.099	.171	.205
الملكي	معامل الارتباط	.054	-.063	-.116	-.050
الهرمي	معامل الارتباط	.424**	.277*	.159	.364**
الأقلية	معامل الارتباط	.129	.124	-.036	.167
الفوضوي	معامل الارتباط	.186	-.035	-.205	-.016
العالمي أو الشمولي	معامل الارتباط	.209	.006	-.115	.046
المحلي	معامل الارتباط	.138	.023	-.042	.052
الداخلي	معامل الارتباط	.129	-.124	-.126	-.053
الخارجي	معامل الارتباط	.178	.044	.048	.112
التحرري	معامل الارتباط	.313**	.154	.038	.216
التقليدي	معامل الارتباط	.067	-.090	-.076	-.043

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (15):

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الأكاديمي، وكل من الأسلوب التشريعي والقضائي والهرمي والتحرري، بينما لم تظهر علاقات دالة احصائية مع باقي الأساليب.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الاجتماعي، وكل من الأسلوبين التشريعي والهرمي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الجسمي، وكل من الأسلوبين التشريعي والتنفيذي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.

– وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات ككل، وكل من الأسلوب التشريعي والتنفيذي والهرمي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.

ثامناً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن الذي نصّه "ما العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية. والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية (ن 128)

أسلوب التفكير		تقدير الذات الأكاديمي	تقدير الذات الاجتماعي	تقدير الذات الجسمي	تقدير الذات ككل
التشريعي	معامل الارتباط	.071	.020	.390**	.227**
التنفيذي	معامل الارتباط	-.041	.001	.344**	.148*
القضائي	معامل الارتباط	-.005	-.036	.178**	.064
الملكي	معامل الارتباط	.010	-.107	.185**	.034
الهرمي	معامل الارتباط	.031	-.103	.303**	.101
الأقلية	معامل الارتباط	.036	-.003	.318**	.136
الفوضوي	معامل الارتباط	-.040	-.039	.203**	.059
العالمي أو الشمولي	معامل الارتباط	.042	-.097	.200**	.060
المحلي	معامل الارتباط	-.137*	-.109	.141	.140
الداخلي	معامل الارتباط	-.037	-.090	.152*	.008
الخارجي	معامل الارتباط	.103	-.053	.259**	.138*
التحرري	معامل الارتباط	-.006	-.110	.278**	.070
التقليدي	معامل الارتباط	.068	-.208**	.084	-.046

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)
**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول (16):

- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الأكاديمي والأسلوب المحلي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الاجتماعي والأسلوب والتقليدي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الجسمي وجميع أساليب التفكير باستثناء الأسلوبين التقليدي والأسلوب المحلي.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات ككل، وكل من الأسلوب التشريعي والتنفيذي والخارجي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتوصيات المنبثقة من النتائج؛ حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية، وفيما يأتي مناقشة الإجابات عن أسئلة الدراسة وفقا لترتيبها:

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أساليب التفكير بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التفكير ولصالح الطالبات المتفوقات.

إن هذه النتيجة تؤكد ما جاء في الأدب النظري المتعلق بأساليب التفكير الذي أكد عدم وجود أساليب تفكير جيدة وأساليب تفكير غير جيدة، فالمسألة هي مسألة ملاءمة وتناغم، فالأسلوب الذي يتلاءم ويتناغم جيدا في موقف معين، ربما يتلائم بشكل سيء أو لا يتلاءم على الإطلاق في موقف آخر، والأفراد بشكل عام لديهم مجموعات من أساليب التفكير تسمى (بروفايل التفكير) وليس فقط أسلوباً وحيداً، فالفرد الذي يكون إبتكاريا ربما يكون منظما جيدا أو غير منظم تماما (ستيرنبيرغ، 2004).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات المتفوقات أكثر مرونة من الطالبات المنذرات، ومن ثمّ أكثر تكيفا مع المواقف المختلفة، وأن الطالبات المتفوقات أكثر تأقلما مع أساليب تدريس

المدرسين داخل الغرفة الصفية، الأمر الذي انعكس على وجود فرق ذي دلالة في أساليب التفكير لصالح الطالبات المتفوقات.

كما أن امتلاك الطالبات المتفوقات لأساليب تفكير بمستوى أعمق من الطالبات المنذرات في جميع أساليب التفكير قد ظهر بصورة تعكس حقيقة علمية؛ إذ إن أساليب التفكير تؤدي دوراً مهما في تفسير التباين بين الطلبة بشكل عام في الأداء الأكاديمي، خصوصا إذا عُلم أن الفروق المختبرة في القدرات العقلية تفسر فقط نحو (20%) من الأداء المدرسي، وأن لأساليب التفكير دوراً كبيراً ومهماً في النسبة المتبقية من التباين في الأداء الأكاديمي والبالغ (80%) (ستيرنبيرغ، 2004).

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟"

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطالبات المتفوقات أكاديمياً أكثر تقديرا لذواتهن على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما زاد المعدل التراكمي عند الطالبات زادت ثقتهن بأنفسهن، كذلك زاد احترام المدرسين وأولياء الأمور لهن، كما أنه يمكن أن تكون ذوات التحصيل المرتفع أكثر جذباً للزميلات التي يحاولن التقرب منهن، فينعكس ذلك كله على تقدير الذات لدى الطالبات ذوات المعدلات التراكية المرتفعة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن النجاح والتفوق الدراسي يسهم في ارتفاع تقدير الذات لدى الطالبات، كما أن ارتفاع تقدير الذات يسهم في زيادة الفاعلية الدراسية والنجاح المدرسي، وقد يكون لخبرات النجاح والفشل وتقييم الآخرين من ذوي الأهمية التي مررنّ بها

الطالبات دور في تقدير الذات لديهن؛ حيث تلقى الطالبات المتفوقات تقديراً إيجابياً وتشجيعاً من الأهل والمدرسين، مما يعزز لديها الثقة بالنفس والاتجاهات الإيجابية نحو الذات، في ما تلقى الطالبات المنذرات أكاديمياً أو المتعثرات تقديراً سلبياً من الآخرين سواء الأهل أم المدرسين، وقد يشعرن بالعجز، مما ينمي لديهن الأفكار السلبية عن ذواتهن، ومن ثَمّ تقدير ذات سلبي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع الأدب النظري؛ حيث أشار فيلكر (Velkar) المشار إليه في كفافي (1989) أن تقدير الفرد لذاته يمكن أن يرتفع في حالات عديدة، منها: عند الشعور بالاستحقاق والجدارة والكفاءة، وعند الإحساس بالتقبل والفخر. وعليه، ترى الباحثة أن التحصيل والإنجاز الدراسي هو أكثر ما يجعل الفرد يشعر بالاستحقاق والجدارة والكفاءة. واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة ريزونر (Reasoner, 2005) التي أشارت إلى أن تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي يسيران جنباً إلى جنب ويثريان بعضهما بعضاً، كما اتفقت مع نتيجة دراسة كل من وب (Opp, 1994)، ونتيجة دراسة حراحشة (2006)، ونتيجة دراسة هيلات (2007)، ونتيجة دراسة الشخشير (2012)، ونتيجة دراسة خالديان (Khaledian, 2013)، ونتيجة دراسة حراحشة (2006)، ونيجة دراسة الهيلات والقضاة (قيد النشر).

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المنذرات أكاديميا باختلاف السنة الدراسية ؟"

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات (الدرجة الكلية، وجميع الأبعاد) باختلاف السنة الدراسية للطالبات المنذرات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة الجامعية التي تمتاز بالثبات والاستقرار النفسي والانفعالي، خصوصا أن الطالبات يشتركن بأنهن منذرات تحصيلياً، ومن المفروض أن لا يشعرن بالسعادة وبتقدير ذات متدن بغض النظر عن السنة الدراسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جرادات (2006)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في تقدير الذات باختلاف السنة الدراسية. وقد اختلفت مع نتيجة دراسة حراحشة (2006) التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير الذات باختلاف السنة الدراسية (السنة الثانية، والثالثة) فقط، ولصالح السنة الثانية.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المنذرات أكاديمياً باختلاف التخصص الدراسي؟"

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات (الدرجة الكلية) لدى الطالبات المنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف تخصص الطالبات المنذرات، وقد أشارت نتائج دلالات الفروق إلى أن الفروق كانت بين الطالبات من تخصص الآداب والطالبات من تخصص الإدارة ولصالح تخصص الإدارة، كما أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات (جميع الأبعاد) باختلاف تخصص الطالبات المنذرات.

فقد تردّ هذه النتيجة إلى العوامل الأسرية، حيث تؤدي عوامل التنشئة الأسرية والبيئة المدرسية والجامعية دورا كبيرا في نمو تقدير الذات. وما تشير إليه النتائج يؤكد أن المنذرات أكاديميا بغض النظر عن تخصصهن غير راضيات عن تلك التخصصات، ومن ثَمّ لا يتمتن

بتقدير ذات مرتفع، وهذا ما أكدته نتيجة دراسة ريزونر (Reasoner, 2005) التي أشارت إلى أن تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي يسيران جنباً إلى جنب ويثريان بعضهما بعضاً. أما بخصوص الفروق بالدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات بين تخصص الإدارة والآداب والذي كان لصالح الإدارة فقد يكون للمدخلات دورا في ذلك، حيث أن طالبات الإدارة هن من الحاصلات على معدلات مرتفعة في الثانوية العامة مقارنة بالتخصصات الأخرى في الكلية، مما ينعكس هذا على حالتهن النفسية وتقديرهن لذواتهن مقارنة بالطالبات من ذوي التخصصات الأخرى.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس الذي نصّه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات أكاديميا باختلاف السنة الداسية؟"

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد) باختلاف السنة الدراسية بين الطالبات المتفوقات.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة الجامعية التي تمتاز بالثبات والاستقرار النفسي والانفعالي، خصوصا أن الطالبات يشتركن في أنهنّ متفوقات أكاديمياً، ومن المفروض أن يشعرن بالسعادة وتقدير ذات مرتفع بغض النظر عن السنة الدراسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من جرادات (2006)، وهيلات (2007)، ويوسف (2011) مع اختلاف في مرحلة العينة بالمقارنة مع مرحلة عينة الدراسة الحالية، ونتيجة دراسة الهاشم (2014)، ونتيجة دراسة هيلات والقضاة (قيد النشر) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في تقدير الذات باختلاف السنة الدراسية. وقد اختلفت مع نتيجة دراسة حراحشة

(2006) التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير الذات باختلاف السنة الدراسية (السنة الثانية، والثالثة) فقط، ولصالح السنة الثانية.

سادساً: مناقشة نتائج السؤال السادس الذي نصّه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات بين الطالبات المتفوقات أكاديميا باختلاف التخصص الدراسي؟"

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد) باختلاف تخصص الطالبات المتفوقات.

فقد تردّ هذه النتيجة إلى أن تقدير الذات ليس له علاقة بالتخصص (طالما أنهن متفوقات) وأنهن مستقرات انفعالياً، وهذا ما أكدته نتيجة دراسة الهاشم (2014) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والسعادة لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعة، ونتيجة دراسة براون ومارشال (Brown & Marshal, 2001) التي أكدت وجود علاقة بين تقدير الذات والانفعالات السارة والانفعالات ذات العلاقة بالفخر، ونتيجة دراسة كل من المصدر (2008)، وبوبا (Buba, 2008)، وغوربا شرودي (Ghorbanshirodi, 2012) التي أكدت جميعها وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، وبما أنهن متفوقات فإنهن يتمتهن بحالة انفعالية سارة وبذكاء انفعالي إيجابي بغض النظر عن تخصصاتهن؛ حيث من المفروض أن يكن راضيات عن تخصصهن وسعيدات به، والدليل أنهن متفوقات في تخصصاتهن.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الهاشم (2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات باختلاف تخصص الطالبات.

سابعاً: مناقشة نتائج السؤال السابع الذي نصّه "ما العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الأكاديمي، وكلّ من الأسلوب التشريعي والقضائي والهرمي والتحرري، بينما لم تظهر علاقات دالة احصائية مع باقي الأساليب.

ويمكن أن تردّ هذه النتيجة إلى أن أساليب التفكير: (التشريعي والقضائي والهرمي والتحرري) لدى الطالبات المتفوقات أكاديميا يتطلب تقدير ذات أكاديمي مرتفعاً حتى يتم تفضيلها؛ حيث يفضل ذو الأسلوب التشريعي (الابتكار، والاستمتاع بعمل الأشياء بطريقته الخاصة، ويستمتع بإعطاء الأوامر)، ويفضل ذو الأسلوب القضائي (البحث عن المقارنات، وتحليل الفكرة الرئيسة في الموقف العلمي، ويكره التجريب، ويقيم أعمال الآخرين)، ويفضل ذو الأسلوب الهرمي (تناول جميع الأهداف التي تواجهه، ويقوم بوضع ترتيب لهذه الأهداف، ويتناول المشكلات ويعالجها بشكل متوازن)، ويفضل ذو الأسلوب التحرري (الذهاب إلى ما وراء القوانين، والإجراءات، والميل إلى المواقف الغامضة، والعمل من خلال المشروعات)، وهذه الأساليب جميعها لها علاقة بمستوى عال من التطور المعرفي والأكاديمي (ستيرنبيرغ، 2004).

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الاجتماعي، وكلّ من الأسلوبين التشريعي والهرمي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.

ويمكن أن تردّ هذه النتيجة إلى أن أساليب التفكير: (التشريعي، والهرمي) لدى الطالبات المتفوقات أكاديميا يتطلب تقدير ذات اجتماعي مرتفعاً حتى يتم تفضيلها؛ حيث يتطلب أسلوب التفكير

التشريعي القدرة على التخطيط وحل المشكلات، فيما يتطلب الأسلوب الهرمي المرونة في التعامل، وهذا بطبعة يحتاج إلى تقدير ذات اجتماعي مرتفع.

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الجسمي، وكلّ من الأسلوبين التشريعي والتنفيذي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.

ويمكن أن تردّ هذه النتيجة إلى أن أساليب التفكير: (التشريعي، والتنفيذي) لدى الطالبات المتفوقات أكاديميا يتطلب تقدير ذات جسمي مرتفعاً حتى يتم تفضيلها؛ حيث يتطلب أسلوب التفكير التشريعي القدرة على التخطيط وحل المشكلات، فيما يتطلب الأسلوب التنفيذي القدرة على التعامل مع الآخرين، ويعنيهم الآخرون بدرجة كبيرة، وهذا بطبعة يحتاج إلى تقدير ذات جسمي مرتفع.

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات ككل، وكلّ من الأسلوب التشريعي والتنفيذي والهرمي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.

ويمكن أن تردّ هذه النتيجة إلى أن أساليب التفكير: (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي) لدى الطالبات المتفوقات أكاديميا يتطلب تقدير ذات (كلي) مرتفع حتى يتم تفضيلها؛ حيث يتطلب أسلوب التفكير التشريعي القدرة على التخطيط وحل المشكلات، أما الأسلوب التنفيذي فيتطلب القدرة على التعامل مع الآخرين، ويعنيهم الآخرون بدرجة كبيرة، فيما يتطلب الأسلوب الهرمي المرونة في التعامل، وهذا بدوره يحتاج إلى تقدير ذات كلي مرتفع (ستيرنبيرغ، 2004).

ثامناً: مناقشة نتائج السؤال الثامن الذي نصّه "ما العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى الطالبات المنذرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الأكاديمي والأسلوب المحلي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.

تعدّ هذه النتيجة منطقية؛ حيث يمكن أن تردّ هذه النتيجة إلى أن الطالبات ذوات أسلوب التفكير المحلي يتصفن بأنهن يفضلن التعامل مع التفاصيل، وإلى التوجه إلى براغماتيات الموقف، وينظرن إلى الواقع كما هو، ومن المحتمل أن يَضِعْنَ وَيَكُنّ تائهات في هذا العالم، وكون الطالبات أصلا منذرات وتقديرهن لذواتهن متدن الأمر الذي انعكس على طبيعة العلاقة بين تقديرهن لذواتهن الأكاديمي وتفضيلهن للأسلوب (المحلي)، وهذا يؤكد أن تقدير الذات الأكاديمي لا يحتاج إلى أسلوب تفكير بهذه الخصائص (المحلي).

- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الاجتماعي والأسلوب التقليدي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.

تعد هذه النتيجة منطقية؛ حيث يمكن أن تردّ إلى أن الطالبات ذوات أسلوب التفكير التقليدي يتمتعن بالتمسك بالقوانين ويكرهن الغموض ويحببن المألوف ويرفضن التغيير ويتميزن بالحرص والنظام، وكون الطالبات أصلا منذرات وتقديرهن لذواتهن متدن الأمر الذي انعكس على طبيعة العلاقة بين تقديرهن لذواتهن الاجتماعي وأسلوب تفضيلهن ذي الطبيعة (التقليدي)، وهذا يؤكد أن تقدير الذات الاجتماعي لا يحتاج إلى أسلوب تفكير بهذه الخصائص (التقليدي).

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الجسمي وجميع أساليب التفكير، باستثناء العلاقة مع الأسلوبين التقليدي والمحلي.

يمكن أن تردّ هذه النتيجة إلى أن الطالبات ذوات أسلوب التفكير التقليدي يتمتعن بالتمسك بالقوانين ويكرهن الغموض ويحببن المألوف ويرفضن التغيير ويتميزن بالحرص والنظام، فيما

تتصف ذوات أسلوب التفكير المحلي بأنهن يفضلن التعامل مع التفاصيل، وإلى التوجه إلى براغماتيات الموقف، وينظرن إلى الواقع كما هو ومن المحتمل أن يَضِعْنَ وَيَكُنّ تائهات في هذا العالم، وذوات هذه الخصائص (التقليدي، والمحلي) قد لا يعنيهن تقدير الذات الجسمي كون الطالبات أصلا منذرات وتقديرهن بشكل عام متدن، مما انعكس على طبيعة العلاقة بين تقديرهن لذواتهن الجسمي وأساليب تفكيرهن: (التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والملكي، والهرمي، والأقلية، والفوضوي، والعالمي، والداخلي، والخارجي، التحرري)، باستثناء أسلوبي التفكير (التقليدي والمحلي).

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات ككل، وكلّ من الأسلوب التشريعي والتنفيذي والخارجي، بينما لم تظهر علاقات دالة إحصائية مع باقي الأساليب.

ويمكن أن تردّ هذه النتيجة إلى أن أساليب التفكير: (التشريعي، والتنفيذي، والخارجي) لدى الطالبات المنذرات أكاديميا يتطلبن تقدير ذات كلي مرتفعاً حتى يتم تفضيلها؛ حيث يتطلب أسلوب التفكير التشريعي القدرة على التخطيط وحل المشكلات، أما الأسلوب التنفيذي فيتطلب القدرة على التعامل مع الآخرين، ويعنيهم الآخرون بدرجة كبيرة، بينما يتطلب الأسلوب الخارجي القدرة على الانخراط في الأعمال التي تسمح لهم بالتفاعل والتعاون مع الآخرين، والتعامل مع الآخرين بكل أريحية ويسر ومن غير خجل، الأمر الذي يتطلب من ذوات أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والخارجي) تقدير ذات كلي مرتفعاً، مما انعكس على طبيعة العلاقة بين تقديرهن لذواتهن الكلي وأسلوب تفكيرهن ذي الطبيعة (التشريعي، والتنفيذي، والخارجي).

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يأتي:

- الاهتمام بتنمية تقدير الذات لما له من علاقة قوية بالتحصيل الدراسي وتقدم الفرد وتطوره في جوانب حياته المختلفة، من خلال عمل البرامج التدريبية اللازمة لذلك، وتغيير أسس التعامل مع هؤلاء الطلبات سواء من المدرسين أو البيت، بحيث يتم التعامل معهن باحترام وتقدير وثقة وتعزيز الأحكام الإيجابية للذات.
- إتاحة الفرص أمام الطالبات لممارسة نشاطات منهجية صفية ولاصفية متنوعة، وإشراكهن في أنشطة تفيد المجتمع المحلي، بحيث تراعي أساليب التفكير المختلفة لديهن.
- الاهتمام بالاستراتيجيات والأساليب التدريسية والأنشطة التي من شأنها تنمية أساليب التفكير ذات العلاقة الإيجابية مع تقدير الذات.

المصادر والمراجع

- ابن منظور (1970). **معجم لسان العرب**، دار لسان العرب: بيروت.
- أبو عمر، وشهاب الدين، وبقاعي يوسف. (2005). **قاموس المنجد**، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان، الأردن.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2010). **تعليم التفكير" النظرية والتطبيق"**. دارا لمسيرة: عمان، الأردن.
- أبو هاشم، السيد محمد وكمال، صافيناز أحمد. (2008). **أساليب التفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية.
- أبو هاشم، السيد. (2003). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين (دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام 1990 إلى العام 2002)، **المجلة العربية للتربية الخاصة**، 3، (31- 73)، الرياض.
- إبراهيم، عبد الستار. (1997). **أصالة التفكير**، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- البدارين، غالب سليمان. (2003). **أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- البسيوني، مها إبراهيم. (2002). **فاعلية طرق تعليم الطفل الحقائق والمهارات والقواعد السلوكية المرتبطة بالمفاهيم البولوجية في تحقيق بعض أهداف العلوم في الروضة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

- البقور، خولة. (2002). **القلق وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- بني عيسى، مصعب. (2013). **العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

- جبريل، موسى، (1993). تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية،**20 (2)، الجامعة الأردنية.

- جرادات، عبد الكريم، (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** 2(3)، 143– 153، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- جروان، فتحي. (2002). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، عمان: دار الفكر، ط 1.

- جولمان، دانيال، (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة: ليلى الجبالي، **سلسلة عالم المعرفة،** المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- جنسن، إيريك. (2007). **التعلم المبني على العقل: العلم الجديد للتعليم والتدريب،** ترجمة مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- حبيب، مجدي عبد الكريم (1995). **دراسات في أساليب التفكير**، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة،

- الحموري، فراس. (2009). العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك، **مجلة العلوم التربوية**، 10 (3)، جامعة البحرين.

- حراحشة، عماد خلف. (2006). **مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربيية الرياضية في جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- حمادة، وليد. (2010). سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية)، **مجلة جامعة دمشق**، 2 (26) ملحق، 271– 235.

- الخضير، غادة. (1998) **فاعلية برنامج تدريبي توكيدي للتربية الأسرية في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الاكتآبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- حبيب، مجدي. (1996). **التفكير والأسس النظرية والاستراتيجيات**، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

- الداهري، صالح والكبيسي، وهيب. (2000). **علم النفس العام**، دار الكندي: عمان.

- الدردير، عبد المنعم. (2004). **دراسة معاصرة في علم النفس المعرفي**، (ج1)، عالم الكتب: القاهرة.

- دسوقي، مجدي، (2002). **دليل تقدير الذات**، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

- ديبونو، إدوارد، (1989). **تعليم التفكير**، ترجمة عادل ياسين وآخرين، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

- الربابعة جعفر، والزعبي أحمد، والشرايري خالد. (2009). أنماط التنشئة الوالدية كما يراها الأبناء وعلاقتها بأنواع الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، (33) الجزء الأول.

- رمزي، طارق. (1986). مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لطلبة المرحلة المتوسطة في محافظة نينوى وعلاقته بتحصيلهم الدراسي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، 14، (2)، 53- 86، الكويت.

- زهران، حامد عبدالسلام. (1982). **علم نفس النمو**، عالم الكتب: القاهرة.

- سحلول، محمد عبد الله محمد. (2009). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير التي تميز طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- ستيرنبيرغ، روبرت. (2004). **أساليب التفكير**، ترجمة: عادل سعد خضرة، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

- السدحان، عبد الله بن ناصر. (2004). علاقة الترويح بالتفوق الدراسي (دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، **المجلة التربوية**، 7 (18)، 197-239.

- السراج، عبد المحسن. (2008). **السمات السلوكية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

- الشخشير، مها حربي. (2012). **مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

- الشيخ، دعد. (2003). **مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة،** دار كيوان: دمشق.

- الصمادي، حاتم محمد. (2006). **أساليب التفكير والحكم الخلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- طافش، محمود، (2004). **تعليم التفكير،** مفهومة وأساليبة، ومهاراته، دار جهينة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

- طنش، غسان. (2012). **العلاقة بين الذكاءات المتعددة وأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين فنيا في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقي، السلط، الأردن.

- الظاهر، قحطان أحمد، (2004) **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق،** دار وائل للنشر: عمان، الأردن.

- عبد الحافظ، ليلى. (1982) . **مقياس تقدير الذات للصغار والكبار،** دار النهضة: القاهرة.

- عبد الخالق، أحمد. (1983). **الأبعاد الأساسية للشخصية،** الدار الجامعية للطباعة والنشر: بيروت.

- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2005). **الدماغ والتعلم والتفكير**، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

- العتوم، عدنان. (2007). **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر: عمان، الأردن.

- عجوة، عبد العال. (1998). **أساليب التعليم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- عدس، عبد الرحمن، (1999). **علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.

- القسوس، هند. (1985). **العلاقة بين النجاح ومدركات النجاح والفشل**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الكحلوت، أحمد. (1991). **الخصائص السيكومترية لمقياس مايرزيتريجر وقدرة المقياس على التنبؤ بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة عمان وضواحيها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- كفافي، علاء الدين. (1989). تقدير الذات في علاقتة النشئة الوالدية والأمن النفسي- دراسة في عملية تقدير الذات. **المجلة العربية للعلوم الانسانية**، 9 (35)، 100-127.

لابين، والاس، وجرين، بيرت. (1981). **مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية**. (ترجمة فوزي بهلول)، دار النهضة العربية: بيروت.

- المصدر، عبد العظيم. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 16 (1) 587- 632.

- المومني، إبراهيم عبد الله. (1991). **أثر موقع الضبط والاتجاهات العمية والنشاط اللاصفي على تحصيل طلبة الإعدادية بالعلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- النشواتي، عبد المجيد. (1993). **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، إربد، الأردن.

- الهاشم، آلاء محمود. (2014). **السعادة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

- هيلات، مصطفى والفار، ختام، والقواسمي، سارة. (2014). أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في عمان، **مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، العدد 52.**

- هيلات، مصطفى. (2007). أثر التعلم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، 8 (1) 154-172.

- هيلات، مصطفى والقضاة، محمد أمين. (2014). **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في ضوء بعض المتغيرات**، بحث قيد النشر.

- الوقاد، إلهام (2009). **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- يوسف، رمزي. (2011). **العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

- Abraham,R, (1997): Thinking styles as moderators of role stressor- job satisfaction relationship, Leader ship & **Organization Development Journal, 18 (5).**

- Al brechat, K. (2000). **Mindex Theory, Thinking Style**, http://www.karlalbecht.com/mindex/mindextheory.htm.

- Acharya, P., & Deshmukh, S., (2012). Self-Esteem and academic achievement of secondary school students. International Referred research Journal, 3 (29), 20-23.

- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** New York, Freeman.

- Bernardo, A. ; Zhang, Li-Fang; & Calling, C. (2002). " Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students**." Journal of Genetic Psychology,** Vol. 163, (2): 149-163.

- Brown, J. & Marshal, M. (2001) Selfe-steem and emotion: Some thoughts about feelings. **Personality and Social Psychology Bulletin,** 27 (5), 575-584.

- Buba, S. (2008). **Self-esteem and emotional intelligence among B.ED trainees of Tsunami affected coastal belt**. Retrieved on 9/6/2013 from: **ERICAvailableonline:http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED500834.**

- Coopersmith, S., (1998). A method for determining types of self- esteem. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, 87- 94.

- Coppersmith, S. (1967). **The Antecedents of self- esteem**, San Francisco, Freeman.

- Delisi, P., (2002). I think I am, ther for …: An inquiry into he thinking styles of IT http://www.org-synergies.com/thinking.

- Edins, C. (2009). **Self-efficacy and self-esteem in gifted and nongifted students in the elementary school system**. Unpubilshed Doctoral Thiesis in Capella University, Minneaplis, Minnesota State, USA.

- Ejike, O. (2013). Dual income family**,** gender and adolescents' self-esteem**. IFE PsychologIA**: **An International Journal,** 21 (1), 127-138.

- Engler, J., (1999). Practicing for a wakening part II. Insight Journal, 12, 5- 31.

- Eysenck, H.J: & Wilson G. (1976). "**Know your own personality.** London, Penguin Books.

- Fan, W., Zhang, L.,(2008). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit aong Chinese University Students. **Learning and Individuaal Defferences**, 19, 299- 03.

- Ghorbanshirodi, Sh. (2012). The relationship between self-esteem and emotional intelligence with imposter syndrome among medical students of Guilan andHeratsi Universities. **Journal of Basic and Applied Scientific Research**, 2 (2), 1793-1802.

- Harrison, A., & Bramson, R., (1982). The art of thinking: The classic guide to increasing brain power, New York: Berkly Publishing Group.

- Heatherton, T.,& Polivy, J. (1991). Developing and Validation of a Scale for Measuring State Self- esteem. **Journal of Personality and Social Psychology,** 60, 895- 910.

- Herrman, N., (2002). The creative brain, retrieved septemper 9, 2005, from: www.HBDI.com.

- Horrocks, John E. (1976). **The Psychology of Adolescence**. New York, Houghton Mifflin Company.

- Kernis, M. (2008). High self-esteem is not always what it's cracked up to be. Science Daily. Retrieved on April 18, 2013, from **http://www.sciencedaily.com/releases/2008/04/080428084235.htm.**

- Khaledian, M. (2013). The relationship between emotional intelligence (EQ) with self-esteem and test anxiety and also their academic achievements.**Psychology and Social Behavior Research,** 1 (1), 1- 8.

- Koosha, B., & Ketai, S., & Kassaian, Z., (2011). The effect of self esteem, agem and gender on the speaking skills of intermediate university. Theory and Practice in language Studies, 1 (10), 1328- 1337.

- Lipman, M., (1985). Thinking skills fostered by philosophy for children. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Markus, H. & kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept**. J Pers Soc Psychol,** 51(4), 858-66.

- Plucker, J. & Stocking, V. (2001). Looking outside and insid: self – concept development in gifted adolescents. **The Council for Exceptional Children**, 69 (4), 535-54.

- Park, K. Park, H. & Choe, H. (2005).The Relationship Between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea. : **Journal of Secondary Gifted Education,** Vol.16, (2- 3): 87-97**.**

-Opp, E. (1994). A study of the relationship between public school elementary glfted students and variables of itntelligence, Self-esteem. and academic achievement, P.(2001). Emotional intelligence and giftedness**. Roeper Review**, 23 (3), 131-137.

- Reasoner, R. W. (2005). Review of Self_ Esteem, **National Association for Self_ Esteem**, (on line), available.

- Rodewalt, F. & Tragakis, M. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. **Psychological Inquiry,** 14 (1), 66–70.

- Rogers, A., & Vich,C., (1969). Toward ascience of the person in sutich, Reading in Humanistic Psychology, the free Press, New Yourk.

- Rozenberg, M. (1989). **Society and adolescent self image revised edition**. Middletown: Wesleyan University Press.

- Rosenberg, M (1965). **Society and the adolescent self-image, brinceton**, N.G, Bruceton University Bress.

- Scheiver, M. & Kraut, R. (1989). Increasing educational achievement self-concept change**. Reviwe of Educational Research**, 49 (1), 131-151.

- Shavelson, R., & Bolus R. (1982). self-concept the interplay of theory and methods**. Journal of Educational psychology**, 74 (1), 3-17.

- Sternberg, R. & Gricorenko, E. (1997). " Are Cognitive Styles, Still in Style? " **american Psychologist.** Vol: 52. (7) 700-712.

- Sternberg, R .J. Zhang. (1998). Thinking styles and personality traits . **Journal of Psychology ,** 124(3),pp.33,36

- Sternberg, R. J. & Wanger, R. K. (1992). **Thinking Styles Inventory**, UnPublished Test, Yaleuniversity.

- Sternberg, R. (1990) Intellectual Style: Theory and Classroom Implications. In. Presseisen Z.Barbara; Sternberg J. Robert; Fischer W. Kurt; Knight C. Catharine; Feuerstein, Reuven (Eds) Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction, Washington: **National Education Association and Research for Better school.**

- Sternberg, R., (2003). **Cognitive Psycology**. Wadsworth adivision of somthon learning Inc.

- The American Heritage Dictionary of the English Language (2000). Defined as "self-esteem; self-respect" in Fourth Edition. Retrieved on 15 May 2013, from **http://www.bartleby.com/61/58/S0245800.html.**

- Zhang, L. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. **International journal of psychology, 36**, (2), 100-107.

- Zhang, L. (2002). Thinking styles**: their relationships with modes of thinking and academic performance. Educational Psychology, 22 (3) 331-348.**

- Ziller, R. (1973). **The social self**. New York, perjamonprees, Inc.

ملحق (1)

مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير بصورته الأولية

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس والتربية الخاصة

الأستاذ الدكتور .... المُحكم المحترم.

تحية طيبة، وبعد

تجري الباحثة دراسة بعنوان " **أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديميا في كلية الأميرة عالية الجامعية**". كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، مما يتطلب جمع معلومات عن موضوع الدراسة.

ونظراً إلى ما تتمتعون به من سمعة علمية طيبة، تضع الباحثة بين أيديكم أداتي الدراسة المرفقة راجية التفضل بإبداء رأيكم بصدد فقراتها من حيث مدى صلاحيتها لأغراض الدراسة، أو أية تعديلات ترونها مناسبة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

آلاء عمر الذياب

الاسم اختياري: ....

المعدل التراكمي: ☐ أقل من 2 ☐ 3,65 فأكثر

السنة الدراسية: ☐ السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐ السنة الرابعة

التخصص: ☐ اللغة الانجليزية ☐ اللغة العربية ☐ تربية الطفل ☐ التربية الخاصة

☐ العلوم المالية والإدارية ☐ العلوم الاجتماعية التطبيقية

مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	المجال التشريعي (legislative style)					
.1	أفضل عمل المهمات بطريقتي الخاصة بي.					
.2	أفضل البدء باستخدام أفكاري الخاصة بي عند القيام بمهمة ما.					
.3	أفضل قبل الشروع بمهمة ما فهم آلية القيام بها.					
.4	اشعر بالسعادة حيال المهمة التي أقوم بها عندما أكون قادرا على تحديد ما الذي سأفعله وكيف أفعله.					
5	أفضل المواقف التي تمكنني من استخدام أفكاري وأساليبي في التعامل معها.					
	المجال التنفيذي (executive style)					
.6	أخذ في الاعتبار آراء الآخرين عند صنع قرار ما.					
7	أفضل المشاريع ذات البنية الواضحة والخطة والهدف المحدد.					
.8	أتاكد من الطريقة الواجب استخدامها قبل البدء بمهمة أو مشروع ما.					
.9	أفهم آلية حل مشكلة ما باتباع قواعد محددة.					
.10	استمتع بأنجاز المهمات التي أتمكن من عملها وفق إرشادات وتعليمات واضحة ومحددة.					
	المجال القضائي (judicial style)					
.11	أنتقد أساليب الآخرين في معالجة الموضوعات عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار.					
.12	أقرر الفكرة التي اختارها عندما أواجه أفكارا متناقضة.					
.13	أتحقق من وجهات نظر الآخرين المخالفة لوجهة نظري وأفكاري.					
.14	أفضل المهمات التي تمكني من وضع درجة تقييمية لتصاميم وطرق الآخرين في عمل الأشياء.					

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
.15	أفضل المشاريع التي تمكنني من دراسة أفكار ووجهات نظر الآخرين المختلفة.					
الرقم	**الفقرة**	**دائما**	**غالبا**	**أحيانا**	**نادرا**	**أبدا**
المجال الملكي(monarchic style)						
.16	أرتكز على فكرة واحدة رئيسة عند مناقشة وكتابة بعض الأفكار.					
.17	أميل إلى إهمال المشكلات التي تستجد عند محاولة إنهاء مهمة ما.					
.18	استخدم أي وسيلة للوصول إلى أهدافي وغاياتي.					
.19	أخذ في اعتباري عاملا رئيساً واحدا عند محاولة صنع قرار ما.					
.20	أركز على مهمة واحدة في الوقت الواحد.					
المجال الهرمي (hierarchic style)						
.21	أضع أولويات للأشياء التي من الضروري عملها قبل البدء بتنفيذها.					
22	أدرك جيدا خطورة المشكلات التي أعالجها ووفق أي ترتيب يتم معالجتها.					
23	أدرك جيدا الترتيب الذي وفقه يتم تنفيذ عدة أشياء يجب عملها.					
24	اهتم بالآلية التي سترتبط بها الأفكار معاً عند مناقشة أو كتابة الأفكار.					
.25	أدرك الآلية التي سترتبط بها عناصر المهمة بالهدف الكلي للمهمة عند القيام بمهمة ما.					
المجال الأقلية (oligarchic style)						
.26	عادة ما أبدا بتنفيذ أي من عناصر المهمة التي أتولاها.					
.27	أقوم بعمل عدة مهام بنفس الأهمية في آن واحد.					
.28	أقسم وقتي واهتمامي بين عدة مهام وأشياء يجب عملها.					
.29	أحاول عمل عدة أشياء مرة واحدة لكي أستطيع التنقل بينها.					

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
.30	أميل للنظر إلى جميع جوانب مشروع ما بنفس الأهمية عند القيام به.					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	المجال الفوضوي (anarchic style)					
.31	أعمل ما تلتقطه يدي أولا عندما يكون هناك عدة أشياء يجب عملها.					
.32	استخدم أية أفكار تخطر على ذهني عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار .					
.33	أجد أن حل مشكلة ما يؤدي إلى عدة مشكلات أخرى بنفس الأهمية.					
.34	أخذ في الاعتبار جميع وجهات النظر عند صنع قرار ما.					
.35	أخذ في الاعتبار جميع الأساليب في تنفيذ مهمة ما حتى وإن كان بعضها غير مجدٍ.					
	المجال العالمي أو الشمولي (global style)					
.36	أحب المواقف والمهمات التي لا تُعنى بالتفاصيل.					
.37	أميل إلى التأكد من الجوانب العامة لمهمة ما والتأثير الكلي لها.					
38	أحب المواقف التي تمكنني من التركيز على الصورة العامة أكثر من التفاصيل.					
39	اعرض الصورة العامة لأفكاري في المناقشة أو الكتابة.					
.40	أحب العمل بالمشاريع التي تتعامل بالقضايا العامة وليس القضايا المحددة.					
	المجال المحلي (local style)					
.41	أفضل التعامل مع مهمة واحدة محددة من التعامل مع عدة مهام عامة.					
.42	اجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي بصدده تنفيذه.					
.43	أحب المسائل التي تعطي التفاصيل أهمية.					

					أحفظ عن ظهر قلب الحقائق ودقائق المعلومات دون ارتباطها مع أي محتوى محدد.	.44
أبدا	**نادرا**	**أحيانا**	**غالبا**	**دائما**	**الفقرة**	**الرقم**
					المجال الداخلي (internal style)	
					أحب السيطرة والتحكم بجميع مراحل مشروع ومهمة ما دون استشارة ومساعدة من الآخرين.	.45
					استند على حكمي الشخصي على الموقف عند محاولة صنع قرار ما.	.46
					أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها تطبيق أفكاري دون الاعتماد على أفكار الآخرين.	.47
					أحب فقط استخدام أفكاري في عمل الأشياء.	.48
					أحب المشاريع والمهام التي أستطيع إنجازها بمفردي.	.49
					أفضل قراءة التقارير للحصول على المعلومات التي أحتاج إليها من الاستفسار عنها من الآخرين.	.50
					أحب حل أي مشكلة أواجهها بمفردي.	.51
					أحب العمل بمفردي في أداء المهام.	.52
					المجال الخارجي (external style)	
					أحب القيام بعملية عصف ذهني بمشاركة زملائي وأصدقائي لتوليد أفكار ذات علاقة بموضوع المهمة التي أقوم بها.	.53
					أفضل مناقشة الآخرين للحصول على المعلومات التي أحتاج إليها من قراءة التقارير التي تتعلق بها.	54
					أحب المشاركة في النشاطات التي تمكنني من مشاركة الآخرين بروح الفريق الواحد.	.55
					أحب المشاريع التي تمكنني من العمل بمشاركة الآخرين جنبا إلى جنب.	.56
					أحب دمج أفكاري مع الآخرين في المناقشات والحوارات.	.57
					أفضل التعامل مع البشر من التعامل مع الأشياء.	.58

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
.59	أحب مشاركة الآخرين بالأفكار والإفادة من معلوماتهم عند القيام بمشروع ما.					
الرقم	**الفقرة**	**دائما**	**غالبا**	**أحيانا**	**نادرا**	**أبدا**
	المجال التحرري (liberal style)					
.60	أحب المواقف التي تمكنني من تجريب أساليب جديدة في عمل الأشياء.					
.61	أحب تغيير الروتين لكي تتحسن وتتطور طرق وأساليب تنفيذ المهام.					
.62	عندما أواجه مشكلة ما، فإنني أفضل تجريب استراتيجيات جديدة في حلها.					
.63	أحب المشاريع التي تتيح لي النظر إلى الموقف من منظور جديد.					
.64	أحب البحث عن المشكلات القديمة وحلها بطرق وأساليب جديدة.					
	المجال التقليدي (conservative style)					
.65	أتبع الطرق والأفكار التي تم استخدامها في الماضي عند تولي مسؤولية شيء ما.					
.66	أحب المهمات والمواقف التي تتضمن قواعد ثابتة يتم اتباعها في أداء هذه المهمات والتعامل مع هذه المواقف.					
.67	لا أحب المشكلات التي تنشا عند عمل الأشياء بطريقة تقليدية اعتيادية.					
.68	أرتكز على قواعد معيارية في عمل الأشياء.					
.69	أحل أي مشكلة تواجهني بطريقة تقليدية.					
.70	أحب المواقف التي يكون فيها دوري الذي أؤديه تقليدياً.					

ملحق (2) مقياس تقدير الذات بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	تقدير الذات الأكاديمي					
1	أشعر بالثقة بقدراتي الأكاديمية.					
2	أشعر بالانزعاج بخصوص أدائي الأكاديمي.					
3	أشعر أن لدي مشكلة في فهم الأشياء التي أقرؤها.					
4	أشعر أنني ذكي كالآخرين.					
5	أشعر بالثقة بأنني أفهم الأشياء العلمية.					
6	أشعر أن لدي نقص بالخبرات العلمية بالمقارنة مع الآخرين.					
7	أشعر أنني لا أعمل واجباتي المدرسية جيدا.					
	تقدير الذات الاجتماعي					
8	أشعر بالقلق بخصوص نظرة الآخرين لي.					
9	أشعر أنني أعي ذاتياً جيداً.					
10	أشعر بعدم الرضا عن نفسي.					
11	أنا قلق بخصوص ما يفكر به الآخرون بشأني.					
12	أشعر بالنقص مقارنة بالآخرين حتى في هذه اللحظة.					
13	أشعر بالاهتمام حول الانطباعات التي أعملها.					
14	أشعر بالقلق بخصوص اعتقاد الآخرين بأنني شخص غبي.					
	تقدير الذات الجسمي					
15	أشعر بالسعادة بخصوص مظهري اللائق الآن.					
16	أشعر بأن جسمي غير جذاب.					
17	أشعر أنني جيد مع نفسي جسميا وصحيا.					
18	أشعر بأن الآخرين يحترمونني ومعجبون بشكلي.					
19	أنا غير راضٍ عن وزني.					
20	أشعر بالرضا عن الطريقة التي يبدو فيها جسمي.					

ملحق (3)

مقياس ستيرنبيرغ وواجنر لأساليب التفكير بصورته الأولية

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس والتربية الخاصة

عزيزتي الطالبة: تحية طيبة / وبعد

تجري الباحثة دراسة بعنوان " **أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديميا في كلية الأميرة عالية الجامعية**". كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، مما يتطلب جمع معلومات عن موضوع الدراسة.

عزيزتي الطالبة

أرجو التكرم بوضع إشارة (√) أمام العبارة وتحت التقدير المناسب، مؤكّدة أنه لا توجد عبارات صائبة وعبارات خاطئة، فالإجابة صائبة طالما أنها تعبر عن رأيك ووجهة نظرك، ومؤكّدة أيضاً أن البيانات والمعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

آلاء عمر الذياب

الأسم اختياري: ....

المعدل التراكمي: أقل من 2 ☐ 3,65 فأكثر ☐

السنة الدراسية: السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐ السنة الرابعة ☐

التخصص: اللغة الانجليزية ☐ اللغة العربية ☐ تربية الطفل ☐ التربية الخاصة ☐

العلوم المالية والإدارية ☐ العلوم الاجتماعية التطبيقية ☐

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	المجال التشريعي (legislative style)					
1.	أفضل عمل المهمات بطريقتي الخاصة بي.					
2.	أفضل البدء باستخدام أفكاري الخاصة بي عند القيام بمهمة ما.					
3.	أفضل قبل الشروع بمهمة ما فهم آلية القيام بها.					
4.	أشعر بالسعادة حيال المهمة التي أقوم بها عندما أكون قادرا على تحديد ما الذي سأفعله وكيف أفعله.					
5	أفضل المواقف التي تمكنني من استخدام أفكاري وأساليبي في التعامل معها.					
	المجال التنفيذي (executive style)					
6.	أخذ في الاعتبار آراء الآخرين عند صنع قرار ما.					
7	أفضل المشاريع ذات البنية الواضحة والخطة والهدف المحدد.					
8.	أتاكد من الطريقة الواجب استخدامها قبل البدء بمهمة أو مشروع ما.					
9.	أفهم آلية حل مشكلة ما باتباع قواعد محددة.					
10.	أستمتع بإنجاز المهمات التي أتمكن من عملها وفق إرشادات وتعليمات واضحة ومحددة.					
	المجال القضائي (judicial style)					
11.	أنتقد أساليب الآخرين في معالجة الموضوعات عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار.					
12.	أقرر الفكرة التي اختارها عندما أواجه أفكارا متناقضة.					
13.	أتحقق من وجهات نظر الآخرين المخالفة لوجهة نظري وأفكاري.					
14.	أفضل المهمات التي تمكني من وضع درجة تقييمية لتصاميم وطرق الآخرين في عمل الأشياء.					
15.	أفضل المشاريع التي تمكنني من دراسة أفكار ووجهات نظر الآخرين المختلفة.					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الملكي(monarchic style)						
.16	أرتكز على فكرة واحدة رئيسة عند مناقشة وكتابة بعض الأفكار.					
.17	أميل إلى إهمال المشكلات التي تستجد عند محاولة إنهاء مهمة ما.					
.18	أستخدم أي وسيلة للوصول إلى أهدافي وغاياتي.					
.19	آخذ في اعتباري عاملا رئيساً واحداً عند محاولة صنع قرار ما.					
.20	أركز على مهمة واحدة في الوقت الواحد.					
المجال الهرمي (hierarchic style)						
.21	أضع أولويات للأشياء التي من الضروري عملها قبل البدء بتنفيذها.					
22	أدرك جيدا خطورة المشاكل التي أعالجها ووفق أي ترتيب يتم معالجتها.					
23	أدرك جيداً الترتيب الذي وفقه يتم تنفيذ عدة أشياء يجب عملها.					
24	اهتم بالآلية التي سترتبط بها الأفكار سوية عند مناقشة أو كتابة الأفكار.					
.25	أدرك الآلية التي سترتبط بها عناصر المهمة بالهدف الكلي للمهمة عند القيام بمهمة ما.					
المجال الأقلية (oligarchic style)						
.26	عادة ما أبدا بتنفيذ أي عنصر من عناصر المهمة التي أتولاها.					
.27	أقوم بعمل عدة مهام في آن واحد وبنفس الأهمية.					
.28	أقسم وقتي واهتمامي بين عدة مهام وأشياء يجب عملها.					
.29	أحاول عمل عدة أشياء مرة واحدة لكي أستطيع التنقل بينها.					
.30	أميل للنظر إلى جميع جوانب مشروع ما بنفس الأهمية عند القيام به.					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	المجال الفوضوي (anarchic style)					
.31	أعمل ما تلتقطه يدي أولا عندما يتطلب الأمر مني عمل عدة أشياء في نفس الوقت.					
.32	أستخدم أية أفكار تخطر على ذهني عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار .					
.33	أجد أن حل مشكلة ما يؤدي إلى عدة مشاكل أخرى بنفس الأهمية.					
.34	آخذ في الاعتبار جميع وجهات النظر عند صنع قرار ما.					
.35	آخذ في الاعتبار جميع الأساليب في تنفيذ مهمة ما حتى وإن كان بعضها غير مجدي.					
	المجال العالمي أو الشمولي (global style)					
.36	أحب المواقف والمهمات التي لا تُعنى بالتفاصيل.					
.37	أميل للتأكيد على الجوانب العامة لمهمة ما والتأثير الكلي لها.					
38	أحب المواقف التي تمكنني من التركيز على الصورة العامة أكثر من التفاصيل.					
39	أعرض الصورة العامة لأفكاري في المناقشة أو الكتابة.					
.40	أحب العمل بالمشاريع التي تتعامل بالقضايا العامة وليس القضايا المحددة.					
	المجال المحلي (local style)					
.41	أفضل التعامل مع مهمة واحدة محددة أكثر من التعامل مع عدة مهام عامة.					
.42	أجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي أنوي تنفيذه.					
.43	أحب المسائل التي تعطي التفاصيل أهمية.					
.44	أحفظ عن ظهر قلب الحقائق ودقائق المعلومات دون ارتباطها مع أي محتوى محدد.					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الداخلي (internal style)						
45.	أحب السيطرة والتحكم بجميع مراحل مشروع ومهمة ما دون استشارة ومساعدة من الآخرين.					
46.	أستند إلى حكمي الشخصي على أي موقف عندما أحاول صنع قرار ما.					
47.	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها تطبيق أفكاري دون الاعتماد على أفكار الآخرين.					
48.	أحب استخدام أفكاري فقط في عمل الأشياء.					
49.	أحب المشاريع والمهام التي أستطيع إنجازها بمفردي.					
50.	أفضل قراءة التقارير للحصول على المعلومات التي أحتاجها من الاستفسار عنها من الآخرين.					
51.	أحب حل أي مشكلة أواجهها بمفردي.					
52.	أحب العمل بمفردي في أداء المهام.					
المجال الخارجي (external style)						
53.	أحب القيام بعملية عصف ذهني بمشاركة زملائي وأصدقائي لتوليد أفكار ذات علاقة بموضوع المهمة التي أقوم بها.					
54	أفضل مناقشة الآخرين للحصول على المعلومات التي أحتاجها من قراءة التقارير المتعلقة بها.					
55.	أحب المشاركة في النشاطات التي تمكنني من مشاركة الآخرين بروح الفريق الواحد.					
56.	أحب المشاريع التي تمكنني من العمل بمشاركة الآخرين جنبا إلى جنب.					
57.	أحب دمج أفكاري مع الآخرين في المناقشات والحوارات.					
58.	أفضل التعامل مع البشر أكثر من التعامل مع الأشياء.					
59.	أحب مشاركة الآخرين بالأفكار والاستفادة من معلوماتهم عند القيام بمشروع ما.					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	المجال التحرري (liberal style)					
.60	أفضل المواقف التي تمكنني من تجريب أساليب جديدة في عمل الأشياء.					
.61	أفضل تغيير الروتين لكي تتحسن وتتطور طرق وأساليب تنفيذ المهام.					
.62	عندما أواجه مشكلة ما، فإنني أفضل تجريب استراتيجيات جديدة في حلها.					
.63	أحب المشاريع التي تتيح لي النظر إلى الموقف من منظور جديد.					
.64	أفضل البحث عن المشاكل القديمة وحلها بطرق وأساليب جديدة.					
	المجال التقليدي (conservative style)					
.65	أتبع الطرق والأفكار التي تم استخدامها في الماضي عند تولي مسؤولية شيء ما.					
.66	أفضل أداء المهمات التي تتضمن قواعد ثابتة أو خطوات محددة.					
.67	أتجنب المشاكل التي تنشأ عند عمل الأشياء بطريقة تقليدية اعتيادية.					
.68	ارتكز على قواعد ذات معايير محددة في عمل الأشياء.					
.69	أحل أي مشكلة تواجهني بطريقة تقليدية.					
.70	أحب المواقف التي يكون دوري فيها تقليدياً.					

ملحق (4) مقياس تقدير الذات بصورته النهائية

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	تقدير الذات الأكاديمي					
1	أشعر بالثقة بقدراتي الأكاديمية.					
2	أشعر بالانزعاج بخصوص أدائي الأكاديمي.					
3	أشعر أن لدي مشكلة في فهم الأشياء التي أقرؤها.					
4	أشعر أنني ذكي كالآخرين.					
5	أشعر بالثقة بأنني أفهم المواد التي أدرسها.					
6	أشعر أن لدي نقص بالخبرات العلمية مقارنة مع الآخرين.					
7	أشعر أنني لا أعمل واجباتي المدرسية جيداً.					
	تقدير الذات الاجتماعي					
8	أشعر بالقلق بخصوص نظرة الآخرين لي.					
9	أشعر أنني أعي نفسي جيداً.					
10	أشعر بعدم الرضا عن نفسي.					
11	أنا قلق بخصوص ما يفكر به الآخرون بشأني.					
12	أشعر بالنقص مقارنة بالآخرين حتى في هذه اللحظة.					
13	أشعر بالاهتمام حول الانطباعات الإيجابية التي من الضروري تركها عند الآخرين عني.					
14	أشعر بالقلق بخصوص اعتقاد الآخرين بأني محدود القدرات العقلية.					
	تقدير الذات الجسمي					
15	أشعر بالسعادة بخصوص مظهري اللائق الآن.					
16	أشعر أن جسمي غير جذاب.					
17	أشعر أنني جيد مع نفسي جسمياً وصحياً.					
18	أشعر أن الآخرين يحترمونني ومعجبون بشكلي.					
19	أنا غير راضٍ عن وزني.					
20	أشعر بالرضا عن الطريقة التي يبدو فيها جسمي.					

ملحق (5) أسماء محكمي أداتي الدراسة

الرقم المتسلسل	اسم المحكم	الرتبة العلمية	مكان العمل
1	الدكتور طارق الوريكات	أستاذ مساعد ارشاد نفسي وتربوي	الجامعة الاسلامية
2	الدكتور حسين الشرعة	أستاذ دكتور الارشاد والتربية الخاصة	الجامعة الأردنية
3	الدكتور جعفر الربابعة	أستاذ مشارك علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
4	الدكتور جميل الصمادي	أستاذ دكتور الارشاد والتربية الخاصة	الجامعة الأردنية
5	الدكتور بلال الخطيب	أستاذ مساعد علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
6	الدكتور أحمد الزعبي	أستاذ مشارك علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
7	الدكتور عبد الله الهباهبة	أستاذ مساعد قياس وتقويم	جامعة البلقاء التطبيقية
8	الدكتورة أسمى الجعافرة	أستاذ مساعد علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
9	الدكتورة منال الصمادي	أستاذ مساعد ارشاد نفسي وتربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
10	الدكتور ابراهيم الزريقات	أستاذ دكتور الارشاد والتربية الخاصة	الجامعة الأردنية

ملحق (6)
كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــة البلقـــاء التطبيقيـــة
كلية الأميرة عالية الجامعية



Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

الرقـم: ١٢٢٠/٥/٧/ع٣
التاريخ: ....
الموافـق: ٢٠٠٩/٥/١٢

Ref : ....
Date: ....

السادة رؤساء الأقسام الأكاديمية المحترمين
كلية الأميرة عالية الجامعية

تحيـــة طيبـــة وبعـــد،

أرجـو التكـرم بتـسهيل مهمــة **الطالبــة آلاء عمـر علـي الـذياب/ تخـصص ماجـستير علــم الـنفس التربــوي** بتطبيـق أدوات الدراســة المرفقــة علــى طالبــات كلية الأميــرة عاليــة الجامعيــة للبحـث الموســوم بـــ " **أســاليب التفكيــر وعلاقتهــا بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقــات والمنــذرات أكاديميــاً فــي كليــة الأميــرة عاليــة الجامعية** " .

شاكريـــن لكـــم لطفكـــم .

وتفضلوا بقبول فائق الاحتـــرام،

عميـد الكليــة

د. محمد السويلميين

نسخة : نائب العميد لشؤون الدراسات العليا .
ر.ق. علم النفس والتربية الخاصة .

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٨٩٢٦٩ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) – فاكس ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+)، ص. ب. ٩٤٢٣٠٣، الشميساني، ص. ب: ٩٨٧٣، اللويبدة، البريد الالكتروني Palia@bau.edu.jo
Tel: (+962-6) 5681567 – 5689269 – 5666188 – 5666189 – 56654640, Fax: (+962-6) 5686741, P. O. Box: 942303, P. O. Box: 9873. Email: Palia@bau.edu.jo

تسجيل دراسات عليا



Thinking Styles and Their Relationship with Self-esteem among Outstanding and Under Probation Students at Princess Alia University College.

Prepared by

Ala'a Omar Ali Al.Dyab

Supervisor

Dr.Mustafa Qaseem Al-Heilat

Associate Professor in Educational Psychology / Development

Abstract

This study aimed to identify ways of thinking and their relationship to self-esteem among outstanding and under probation students at Princess Alia College, To achieve the objectives of the study, the ways of thinking scale was applied for Sternberg & Wagner, 1992 and the scale of Heatherton & Polivy, 1991 for self-esteem, on a sample of (74) outstanding students, and (228) under probation students, at the College of Princess Alia, in the summer semester of the academic year 2013/2014 AD.

The study concluded to a number of results, including: the presence of statistically significant differences in all the ways of thinking and self-esteem (total score and dimensions) and for the benefit of outstanding students. With regard to outstanding female students also results have indicated a lack of statistically significant differences in self-esteem (total score and dimensions) depending on different majors and the academic year. With regard to under probation female students, the results have indicated the lack of statistically significant differences in self-esteem (total score and dimensions) depending on different majors, and the presence of differences (total score only) depending on different majors for under probation students.

Furthermore, the results indicate the existence of a positive relationship between academic self-esteem and methods: (legislative, judicial, hierarchical, and Libertarian),

and between social self-esteem and methods (legislative, and hierarchical), and between body self-esteem and methods (Legislative and Executive) and between macro self-esteem and methods (legislative, executive, and hierarchical). In addition to that, the results indicated the existence of a negative relationship between social self-esteem and the traditional method, and a positive relationship between academic self-esteem and the local method, and a positive relationship between body self-esteem and all ways of thinking with the exception of the traditional and local methods, and a positive relationship between self-esteem (total score) and the methods legislative, executive, and external for under probation students

The researcher recommends the necessity of paying attention to the concept of self-esteem because of its relationship with academic achievement, the researcher also recommends paying attention to the teaching methods and activities that will develop ways of thinking related to self-esteem.

Key words: **self-esteem, ways of thinking, outstanding female students, under probation female students at Princess Alia College**.